صحيفة التربية

العـدد الأول　　نوفمبر ١٩٦٧　　السنة العشرون

في هـذا العـدد :

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات المعلمين

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت ٧٠٦٨٦

رئيس التحرير : عزيز محمد حبيب
سكرتير التحرير : دكتور حسين سليمان قورة

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التي تعالج شئون التربية والتعليم .

● ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

● الاشتراك السنوي : ــ
٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .
٦٠ قرشا للصحيفة فقط .
٤٠ قرشا للطلبة .
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

تصدر أربعة أعداد في السنة
في أوائل كل من شهر : نوفمبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو

صحيفة التربية

العـدد الأول — **نوفمبر ١٩٦٧** — **السنة العشرون**

فى هـذا العدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات المعلمين

مشكلات التطبيق التربوى

كلمة السيد الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد
وزير التربية والتعليم
فى ندوة الرابطة ـ مساء الاثنين ١٩٦٧/٩/١١

السيد رئيس الرابطة ، السادة الزملاء :

أشكر لكم حسن استقبالكم لى ، ودعوتى للتحدث اليكم ، والواقع أنكم أشبعتم رغبة كانت تجول فى خاطرى ، وهى أن تتاح لى فرصة التحدث الى مجموعة نابهة من رجال التربية والتعليم • وأود فى الوقت نفسه أن أذكر أننى لا أستطيع أن أزور هذه الرابطة دون أن أحيى ذكرى أستاذنا الجليل «اسماعيل القبانى» ، منشىء الرابطة ، وواضع أسس التربية فى بلادنا ، بل وفى الشرق الأوسط كله •

ويعتبر « اسماعيل القبانى » حدثا هاما فى تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ونقطة تحول حقيقية فيه ، فقد أدى رسالته على الوجه الأكمل ، بحيث لا أستطيع ـ كما قلت ـ أن أبدأ حديثى معكم دون أن أحيى ذكراه ••• وانى لأذكر أنه فى عام ١٩٢٥ ـ أى منذ حوالى ٤٢ سنة ـ نقل الى مدرسة المعلمين العليا شاب صغير السن ، ولكنه كان يتقد ذكاء ويمتلىء نشاطا ، وكان فتحا جديدا فى تدريس التربية وعلم النفس فى ذلك الوقت •••

كان منهج التربية الذى يدرس لطلبة مدرسة المعلمين فى ذلك الوقت لايعدو تعليم سيكولوجية « هربارت » ، وخطوات هربارت الخمس فى التدريس ، وكانت كلها مدونة تدوينا واضحا ـ كقواعد اللغة العربية ـ فى كتب التربية• وكذلك تعليم بعض المعلومات عن حفظ النظام فى الفصل ، وطريقة وضع الأسئلة ، والسؤال الجيد والسؤال الردىء ، والمواظبة والحضور ، الى غير ذلك مما كان يستخف به الطلاب لاسيما فى مراحل التعليم العليا ••

ولكن « اسماعيل القبانى » بدأ نهجا جديدا فى تدريس علم النفس ، وبدأنا نشعر أننا ندرس علما حيا وعلى أصول علمية • ثم بدأ كذلك فتحا جديدا فى تدريس التربية ، بتدريس فلسفتها وأهدافها وتوسيع آفاق دارسيها• ولم يكن **الأثر الذى أحدثه « اسماعيل القبانى »** هو مجرد تغيير مناهج الدراسة ،

ولكن أثره الكبير كان يتمثل في **حفز كثير من الطلاب على الايمان برسالتهم واشعارهم بأن لمهنتهم عمقا وأن لرسالتهم أبعادا** لم يكونوا يتبينوها من قبل ، ومن هنا كانت نقطة البداية لشعور المعلمين بقيمتهم الفنية .

ولقد كانت هذه الفترة مرحلة هامة من مراحل تحول التعليم العالى فى مصر ، لأن الجامعة أنشئت عام ١٩٢٥ ، فكان طلاب المعلمين العليا يشعرون بمركب نقص وبفارق كبير فى المادة العلمية بينهم وبين الدارسين فى الجامعة ، وأنهم أقل تخصصا منهم ، وأن الظروف قد فرضت عليهم مهنة التعليم وهى مهنة لا تشبع كبرياءهم ، لا من حيث المادة العلمية ، ولا من حيث التوجيه المهنى ... فاذا كان **اسماعيل القبانى قد أضاف شيئا جديدا كما قلت ، فلأنه لم يضف الى المنهج مادة جديدة فحسب ، ولكنه أضاف عمقا جديدا وأبعادا جديدة فى مجال الاعداد الفنى للمعلمين ...**

وكان لهذا أثره الكبير على طلاب مدرسة المعلمين العليا وقتئذ ، فاتجهوا بكلياتهم الى هذا الداعية الجديد ، وبدءوا يتجهون نحو دراسة التربية وعلم النفس ، وأصبحوا يشعرون أنهم حينما يدرسون مهنة التعليم ، فانما يدرسون مهنة ذات عمق وذات أبعاد كبيرة ، تجعل منهم فنيين بالمعنى الحقيقى . ولذلك نلاحظ أن مدرسة المعلمين العليا خرجت فى هذه الفترة خير تلاميذ « اسماعيل القبانى » ، وأذكر منهم على سبيل المثال : عبد العزيز القوصى ، وفؤاد جلال .. وغيرهما .

تلك هى بعض الظواهر التى أعتقد أنها كانت نقطة تحول فى التاريخ التربوى فى مصر ، حيث بدأت مدرسة جديدة تضم عددا من النابهين يتم اعدادهم لكى يصبحوا مربين ومعلمين . ثم نمت هذه المدرسة وازدهرت وأثرت فى دراسة التربية فى مصر ... **حتى أتيح لاسماعيل القبانى فى عام ١٩٣٠ أن يعمل فى ميدان آخر هو ميدان البحث التربوى** ، وكان ذلك بمناسبة قدوم « كلاباريد » و « مان » الى مصر ... وقد أدى ذلك كله الى انشاء « معهد التربية للمعلمين » .

ولعلنى قصدت من ذلك أن أقول لكم ، **وأنتم خريجو معاهد التربية ، أنكم تحملون رسالة بدأها اسماعيل القبانى** ... ولكنى أتساءل عما اذا كنتم تعيشون الآن فى مستوى هذه الرسالة .. أم لا ؟؟.. ذلك لأننا لازلنا نتناول التربية وعلوم التربية ، وطرق التربية بنفس العلم وبنفس الطريقة التى كان يتناولها بها اسماعيل القبانى ، **مع أن اسماعيل القبانى نفسه ، لو كان موجودا الآن بين ظهرانينا ، لما رضى عن هذا ، ولما رضى أن نعيش فى عام ١٩٦٧ بنفس الأفكار التى كانت سائدة فى عام ١٩٢٥ ..**

هذه هى نقطة البداية لحديثى معكم ، حتى نتبين طبيعة مشكلاتنا التعليمية، وموقفكم منها ... **ولقد تحدث زميلكم رئيس الرابطة عن أغراض الرابطة**

ورسالة الخريجين ، وعن القيادة والوظائف القيادية ، وعن الترقيات والتنقلات، وعن مقترحات الرابطة فى شأن تطوير هذه النظم ... وهـذه الأمور كلهـا أضعها موضع اهتمامى واعتبارى ، بل انها موضع اهتمامنا واعتبارنا جميعا . ولكن الواقع أن هذه المشكلة ليست هى المشكلة التى يواجهها التعليم فى مصر الآن ، بل والتعليم فى العالم كله .

فمنذ عام ١٩٢٥ كانت التربية والاعداد التربوى للمعلم يتجـه الى عمـل المدرس فى الفصل : ولذا كانت الأهمية الكبرى تتجه الى تدريس سيكولوجية الطفولة ، والى طرق التدريس ذاتها ، والى اثارة شوق التلاميذ ، والى طريقـة المشروعات ... **أى أن عملية اعداد المعلم كانت تهتم بتكوين مدرس فى الفصل ،** مهمته اجتذاب شوق التلاميذ ، واثارة ميولهم واستخراج خير ما فيهم بطريقة التدريس ، وبمهارته فى علم النفس ، وبالمشروعات ، وبوسائل القياس ، وبغير ذلك من الوسائل التى جعلت العمل الفنى للمعلم محصورا فى هـذه الناحية التربوية فقط .

واذا تتبعنا كل ما كان يجرى فى عام ١٩٢٥ وما بعده ، فاننا نجد أنه كان يهدف الى تأصيل كيفية اعـداد المعلم من حيث طـرق التدريس وفلسـفتها ، والتعرف علىميول التلاميذ ورغباتهم، ووسائل نقلهم من الحاضر الى المستقبل.. أو بمعنى آخر فان اعداد المعلم كان يستهدف تعريفه بطرق التدريس وتدريبه عليها ، بحيث كانت عملية الاعداد تنصب على تعليم المدرس : « كيف يسـاعد التلميذ على النمو فردا وكائنا حيا » .

ومن جهة أخرى كانت البحوث كلها تتجه الى استنباط المقاييس التى تقيس الذكاء ، وتقيس التحصيل ، وكانت التجارب التى تجرى فى المدارس النموذجية تتجه كلها الى هذه الناحية . ولا أريد مع ذلك أن أقلل من شأن هذه الجهود ، فهى التى وضعت اللبنة الأولى فى اعداد المعلم ، **لأن كل ما نجريه فى التربيـة انما ينتهى أخيرا الى الفصل** ، والى التفاعل والاتصال المباشر بين المعلم كانسان والتلميذ كانسان ...

ولكننى أود أن أقول ان عملية التعليم واعداد المعـلم أصبحت تتسـع فى الوقت الحاضر لأكثر من هذا بكثير ، وأرجو أن يكون ذلك واضحا أمامكم ، حتى نستطيع أن نتبين كنه مشكلاتنا الحقيقية فى التعليم وطبيعتها وأبعادها .

والواقع أننا لو تتبعنا النزاع الذى كان قائمـا بين الدكتور طـه حسين والأستاذ اسماعيل القبانى ، لوجدنا أن التعارض بينهما كان تعارضا ظاهريا ، فلم يكن هناك ثمة خلاف بين الاتجاهين : فالأول كان يتحدث عن السـياسة العامة والفلسفة العامة للتعليم وربطه بالمجتمع والثقافة ، وينادى بأن التعليم كالماء والهواء ، **والثانى** كان ينادى بضرورة تحسين طـرق التعليم ، واعـداد المعلمين، وتكوين الأفراد النابهين ــ ولاتعارض بينالاتجاه الأول والاتجاه الثانى،

فأحدهما سياسى اجتماعى ، والآخر فنى تربوى : والتعليم يجب أن يجمع بين هذين الاتجاهين • ولذلك فان التعارض فى رأيى لم يكن له أساس •• فالرأيان متكاملان •

وتختلف مفاهيم التعليم فى الوقت الحاضر عما كانت عليه فى الماضى : حيث لم يعد التعليم مهمة المعلمين ورجال التربية فقط ، بل انه – بالاضافة الى ذلك – مهمة السياسيين والمخططين والاقتصاديين ، **فالتعليم أصبح عملاقوميا يتصل ببناء المجتمع ذاته** ، وببناء الدولة نفسها سواء أكانت متقدمة أو نامية أو متخلفة • هذا هو الاتجاه الحديث فى التعليم •••• فلم تعد عملية التربية والتعليم مقصورة على المعلمين ورجال التربية فحسب ، يبتون فيها وفى سياستها ••• وانما أصبحت **عملية قومية يسهم فيها رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع والتخطيط ••• كذلك أصبح تخطيط التعليم جزءا من تخطيط أكبر وأشمل لبناء الدولة** ، سواء أكانت ديمقراطية أو غير ديمقراطية ، رأسمالية أو اشتراكية •••

وأذكر أننى عندما زرت جامعة كولومبيا فى عام ١٩٤٨ ، قرأت لجورج كونت كتابه : "Does the School Build A New Social Order ... ??" وهذا الكتاب أثار الرأى العام فى ذلك الوقت ، وقيل عن مؤلفه أنه شيوعى •• اذ كيف ينادى برأى يقول ان المدرسة تستطيع أن تقيم مجتمعا جديدا ، وأن تلعب دورا فعالا فى بناء هذا المجتمع ؟؟ •• ولقد كان المجتمع الأمريكى فى ذلك الوقت كثير الحذر من التجربة الروسية ، وكثير الحذر من كل عمل اجتماعى يعطى للمجتمع صفة التوجيه ، ولذلك اتهم « جورج كونت » بأنه رجل يسارى •

ولم يكن أحد ليدرى فى ذلك الوقت أنه قبل مضى عشرين عاما بعد هذا التاريخ ، أن المدارس ومعاهد التعليم سوف تدعى الى العمل على اقامة مجتمعات جديدة تقوم على التخطيط ، حتى فى أمريكا نفسها • ولما نادى رجال الاقتصاد عقب الحرب العالمية الثانية بضرورة التخطيط الاقتصادى ، قيل ان هذا عمل دكتاتورى ••• ولم يكن أحد ليدرى أن جميع دول العالم ستأخذ بنظام التخطيط الاقتصادى بعد فترة وجيزة •••

اننا نعيش الآن فى عصر العلم والتكنولوجيا : والتنبؤ فى هذا العصر عسير وليس سهلا ، **لأنه عالم سريع التغير** ••• فماذا يكون شكل العالم فى المستقبل ؟ وكيف تكون حالة الصناعة فيه ؟ وكيف تكون العلاقات الاجتماعية والدولية ؟ وما القوى التى تكون فى أيدينا مستقبلا ؟ وكيف يتحرك العالم بأجزائه المتخلفة وغير المتخلفة ؟••• كل هذه الأسئلة تجعل **التنبؤ بالمستقبل عسيرا فى عصر العلم** ، وهذا هو ما يلقى على التعليم عبئا ثقيلا ، **لأننا نعد**

التلاميذ لعصر مجهول ، عدتهم فيه التفكير السليم ، وتنمية الشخصية ، والتمسك بالمثل العليا وبالقيم الانسانية ... تلك هى أسلحتهم الوحيدة لهذا المستقبل ، وليس العلم الذى يتلقونه ، ولا المعلومات التى يحصلونها ، ولا المهارات التى يكتسبونها بذات قيمة لهم ، لأنها لا تبقى معهم زمنا طويلا ، **ولكن الذى يبقى معهم ما اكتسبوه من خبرات ومن قيم وعقائد ، وما اتصفوا به من صفات علمية وتكنولوجية** .

ولعل أهم ما يتميز به عصر العلوم الحالى حاجته الماسة الى التكنولوجيا ، واذا كنا حقا نعيش فى عصر العلم ، فليس أمامنا سوى المزج بين العلم والعمل ، لأن العلم والتفكير العلمى كليهما كانا معروفين منذ عهد « أرسطو » ولكن **التحول الحقيقى هو الذى يتمثل فى « التزاوج » بين العلم والتكنولوجيا ، ولذلك يعرف العصر الحديث بعصر التكنولوجيا** .. وبدهى أن التكنولوجيا الحديثة هى التى تبنى على العلم ذاته .

لقد عرف قدماء المصريين التكنولوجيا وعرفتها الصين ، كما عرف الاغريق **العلم** والتفكير العلمى المجرد ، **ولكن الحدث الهام فى تاريخ البشرية هو الأخذ بأسلوب التفكير العلمى الحديث والتزاوج بين العلم والتكنولوجيا** .. وهذا الاتجاه هو الذى أعطى العالم الدفعة الحالية الكبرى ، **فلم يعد هناك فصل بين ما هو نظرى وما هو عملى** ، فالنظرى والعملى والتطبيقى كلها أصبحت تسير جنبا الى جنب فى المستويات المختلفة ، فنحن لا نسير الآن مثلا على تخطيط مدارس عملية وأخرى نظرية ، وانما نسير فى انشاء مدارس تقوم على مزج العلم بالعمل فى كافة المستويات ، مراعين قدرات التلاميذ ومستوياتهم ومراحل نموهم .

تأتى بعد ذلك مسألة أخرى ... ألا وهى **ربط التعليم بالتنمية** نفسها ، وليست **التنمية أمرا اقتصاديا أو اجتماعيا أو ثقافيا فقط ، وانما هى تشمل هذا كله** . ويحتاج تخطيط التعليم وربطه بالتنمية الى دراسات متعددة وشاملة لا زالت حتى الآن فى مراحلها الأولى ، ونتائجها لا يعتمد عليها دائما .. ولذلك ينبغى ألا نندفع فيها الا طبقا لتخطيط سليم ، وهذه ظاهرة أخرى من الظواهر التى يتأثر بها التعليم فى الوقت الحاضر .

ولا أريد أن أطيل عليكم فى هذا الشأن ... ولكننى أخرج مما سبق بسؤال هام ... ألا وهو :

« ما مشكلاتنا التعليمية فى مصر ؟؟ »

واذا أردت التحدث عن هذه المشكلات الآن ، فانه لا يمكننى أن أستوعبها كلها ، ولذلك **فسأكتفى بالاشارة الى بعضها أو الى أهمها** بمعنى آخر ... وربما لا يمكننى أيضا أن أتحدث فى حلها ، فليست الحلول بهذه السرعة كما

تعلمون ، ولكن الذى يهمنى هو أن تتضح لنا هذه المشكلات ، والتوضيح خطوة هامة وأساسية فى سبيل التوصل الى الحل والى العلاج .

ان مشكلاتنا الحالية فى التعليم تختلف عما كانت عليه قبل الثورة ، فمشكلاتنا قبل الثورة كانت ناتجة عن التخلف ، أما مشكلاتنا الحالية فناتجة عن « النجاح والتقدم » الذى أحرزناه فى التعليم منذ عام ١٩٥٢ حتى الآن .. كانت المشكلات الأولى تتصل بالطبقية فى التعليم ، وبالازدواج القائم فيه ، وبانعدام تكافؤ الفرص ... أما المشكلات الحالية فتتصل بالتوسع الهائل فى التعليم ، وبتحسين طرق التدريس فى المدارس ، وبتوحيد المرحلة الأولى ، وبتحقيق ديمقراطية التعليم ، واتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين ... **خصوصا اذا علمنا أن الزيادة فى** التعليم الابتدائى بلغت فى الوقت الحاضر نحو ١٤٠٪ عما كانت عليه قبل الثورة ، وفى التعليم الثانوى نحو ٥٠٪ ، وفى التعليم الفنى نحو ٤٥٠٪ ، وفى اعداد المعلمين نحو ١٠٠٪ .

ولقد استطعنا بعد عام ١٩٥٢ أن نتغلب على كثير من المشكلات التعليمية ، ولكن نشأت لدينا مشكلات أخرى هى ما أسميتها « **مشكلات النجاح والتقدم** » وكما قلت اذا لم نغير من تفكيرنا فى مسائل التعليم ، واذا لم نعدل من أساليبنا فى معالجة مشكلاته ، فاننا سنظل كما كنا فى عام ١٩٣٠ ، متخلفين عن الثورة بنحو ٣٧ سنة ومتخلفين عن العالم كذلك بسنين طويلة ...

وقد زالت الآن مشكلة الازدواج فى المرحلة الأولى ، ومشكلة نشر التعليم وجعله ميسورا لكل مواطن بعد أن بلغنا نحو نسبة ٨٠٪ فى استيعاب الملزمين، ومشكلة اتاحة الفرص المتكافئة لجميع المواطنين ... وأصبحت الخطوات التى خطوناها فى هذه النواحى واضحة لنا جميعا : من مجانية للتعليم ، ومن مكافآت للمتفوقين ، ومن تنسيق القبول بطريقة ديمقراطية يرتضيها المجتمع ... كل هذه الاجراءات انتهينا منها ، **ونستطيع أن نفخر بأننا قد وصلنا حقيقة الى تأصيل ديمقراطية التعليم واتاحة الفرص لبلوغ مراتب من التعليم لم تبلغها كثير من الأمم قبلنا .**

ولكن ... هل كان ذلك بثمن أو بغير ثمن ؟ وهل كانت لذلك آثار على التعليم أم لا ؟ **وهل حصلنا على عائد مجز للجهود وللنفقات التى بذلت فى سبيل التعليم ؟ فما العائد ــ مثلا ــ من التعليم الابتدائى ، وعلى من تقع المسئولية اذا كان هذا العائد لا يوازى الجهود والنفقات ؟** ... وانى أطرح هذا السؤال لأننا نلاحظ **أن مستويات المتعلمين الآن فى المرحلة الأولى غير مرضية ، لا يرضى عنها الآباء ولا المعلمون أنفسهم** ... وهناك من يقول ان العيوب ترجع الى نظام النقل الآلى ، أو الى عدم مواظبة التلميذ على الحضور ، أو الى غير ذلك من الأسباب ... ولكنى أعلق أهمية فى هذا الشأن على المعلم وعلى الدور الفعال الذى يمكن أن يقوم به للنهوض بواجبه بل وبوطنه ، **فالمسئولية الأولى تقع على**

المعلمين أنفسهم ، فمهما يكن الأمر ، **فالمعلم هو المحور الأول والأخير فى المدرسة** فقد فتحت المدارس ، وأصبح التعليم بالمجان فى جميع مراحله ، وقد يكون هناك نقص معين فى المبانى أو التجهيزات ، وقد يكون نظام النقل الآلى مؤثرا فى مستويات التعليم بالمرحلة الابتدائية ... ولكن ذلك كله فى نظرى يمكن أن نجد له علاجا ، **ويمكن أن نصل الى مستويات مرضية فى التعليم اذا كان المعلمون أنفسهم يبذلون جهدا أكبر فى عملهم وعناية أكبر** • وليس معنى ذلك أنى أتهم المعلمين بأنهم قصروا فى واجبهم أو عزفوا عن عملهم ، **ولكننى أطلب منهم المزيد من البذل والمزيد من الجهد والمزيد من التضحية** ، لا فى التعليم الابتدائى فحسب ، بل فى كافة مراحل التعليم الأخرى •

وان ايمانى لا يتزعزع فى أننا نستطيع أن نقيم مدرسة فى الخلاء ، تجمع التلاميذ والمعلم فقط دون أية امكانيات أخرى ، **لأن المعلم اذا أخلص لعمله وتفانى فيه ، استطاع أن يقيم مدرسة جيدة تحت جميع الظروف والأحوال .. والمعلم غير المدرس** ، فالمدرس يعطى دروسا ولكن المعلم شىء آخر غير هذا ، **فالمعلم عندى : علم ، وفن ، وضمير ، وخلق**...واذا فقد واحدة من هذه الصفات لم يعد معلما • وللوصول الى **مستوى تعليمى صحيح** لابد أن تتجلى قدرة المعلم فى الابداع والخلق ، وفى تحويل دروسه ومواقفه مع التلاميذ الى مواقف حية ومتجددة دائما •

ويختلف المعلم عن غيره من الفنيين ، فمهمته ليست عملية يومية تتكرر بطريقة ميكانيكية ، بل على العكس فى كل يوم ، وفى كل درس ، ومع كل تلميذ ، يكون المعلم فى موقف حى وفى موقف جديد • **وبديهى أن مهنة التعليم لا يمكن أن تقوم الا بالعلم** ، فالمعلم بغير علم لا يمكن أن يسمى معلما ، ومهما قلنا فى أمر التفتيش والرقابة ...**فان ضمير المعلم هو المرجع الأول والأخير فى عملية التربية والتعليم** ، لماذا ؟ لأنه يتعامل مع تلاميذ صغار السن لا يستطيعون الحكم على أعماله ، ومرجع الأمر كله الى ضميره هو •

ولا أنسى فى هذا المجال أن أذكر أنه يتحتم على المعلم **أن يكون على خلق كريم** ، تتمثل فيه كل معانى الكرامة والعفة والاخلاص والمثل الحية ، لأن التلاميذ يأخذون عنه هذه المثل وهذه القيم • **ولا يقتصر دور المعلم على المدرسة ذاتها ، بل يجب عليه أن يكون قائدا فى البيئة التى يعيش فيها أيضا** • لن تصلح أمة بدون صلاح معلميها ، واذا كان فى امكان الأمم الأخرى صنع واجهات من التقدم ، كاقامة المصانع والمبانى ومد الطرق وغيرها... واذا كان فى امكانها أن تصدر احصاءات براقة عن نواحى التقدم فيها ، بحيث تخفى هذه الواجهات وتلك الاحصاءات وراءها كثيرا من عوامل التخلف ؛ **فان المدارس تمثل واجهة لا تقبل الزيف ولا الخداع ، واذا أردت أن تحكم على أمة من الأمم ، فعليك بزيارة مدارسها** لترى ما تبذله هذه الأمة ، ولتلمس الروح السائدة فى المدارس ، ولتتحقق من الجهود التى تبذل لاعداد الأجيال المقبلة ... ومن ذلك يمكنك أن تحكم على حاضرها وعلى مستقبلها •

وهذه هى الناحية التى نحن فى أشد الحاجة اليها ، **نحن فى حاجة الى معلمين لا الى مدرسين** ، معلمين بالمعنى الذى أشرت اليه فيما سبق ... ومن هنا تأتى القيمة الاجتماعية للمعلم فى النواحى الفنية والمادية والخلقية . وأود أن أشير فى هذا المجال الى أن **المعلم يستمد قيمته الاجتماعية ، لا من ناحية الأجر** والمستوى المادى فحسب ، بل انه **يستمدها أيضا من صفاته الأربع**... العلم ، والفن ، والضمير ، والخلق . وهذا لا يمنعنى فى نفس الوقت من أن **أسعى جاهدا وبكل طاقاتى لكى يتوافر للمعلمين المستوى المادى الذى يجعلهم يعيشون عيشة كريمة وفى راحة وطمأنينة تسوى على الأقل بينهم وبين زملائهم فى كل مكان .**

ويستمد المعلم كذلك قيمته الاجتماعية من قيمته الفنية ، ومن شعوره وشعور المجتمع بأنه يؤدى دورا فنيا لا يستطيع غيره أن يؤديه ... فتعميق الناحية الفنية والمهنية فى التعليم يحتل المكان الأول من الأهمية ، فالناحية الفنية تضيف الى مكانة المعلم مكانة أخرى وتضفى عليه صفة القيادة التى يجب أن يتمتع بها كل مواطن صالح . ونحن اذا أخذنا بهذه الأمور ، أصبح المعلمون حقيقة قادة ومعلمين للأجيال القادمة وللشعب نفسه ...

والمعلمون ــ على اختلاف طوائفهم ــ تجمعهم مهنة واحدة هى مهنة التعليم :
واذا كان الماضى قد خلف لنا طوائف من المعلمين ، اختلفت درجات اعدادها ومعاهد تخرجها وتخصصاتها ، فلا شك أن الماضى قبل الثورة كان يستهدف ايجاد التنافر والتنازع بين مختلف الطوائف ومنهم طائفة المعلمين ... فمدرس اللغة الانجليزية كان يرى أنه أفضل من مدرس اللغة العربية ، ومدرس الحساب أفضل من مدرس المواد الاجتماعية ، والمتخرج فى المعلمين أفضل من المتخرج فى دار العلوم ، والمتخرج فى معهد التربية أفضل من المتخرج فى المعلمين .. الى غير ذلك من نواحى التنازع التى لم يعد لها شأن فى مجتمعنا الحالى ، **فالمعلمون على اختلاف مستوياتهم وأعمالهم ، وعلى اختلاف مكانتهم المادية وخبراتهم وأعمالهم وأعمارهم ... كلهم متساوون تجمعهم مهنة واحدة ويضمهم عمل واحد : هو التعليم .**

لذلك يجب أن يجمع المعلمين كلهم : اطار واحد ، ولا أقصد بالاطار الواحد أن تضمهم نقابة واحدة أو رابطة واحدة فحسب . ولكنى أقصد بالاطار الواحد أن تؤمن كل فئة منهم بالفئات الأخرى ، وأن تؤمن بأنها مساوية لها تماما فى الحقوق والواجبات ، وأنها تؤدى عملا لا يقل أهمية عن العمل الذى تؤديه . وفى رأيى أن مهنة التعليم فى مصر لا يمكن أن تنجح طالما وجد التنافر بين المعلمين وطالما انعدمت بينهم الأخوة والوحدة المهنية .

أنا لا أريد من ذلك أن نأخذ هذه القضية قضية انسانية ... كلا ، فانه يتحتم علينا أن نأخذها عن عقيدة وايمان راسخ ، فمدرس المدرسة الابتدائية

له مجاله وله رأيه وله قيمته الفنية المستمدة من خبرته وعلمه في مجال عمله ، وهي تساوى تماما خبرة أستاذ التربية في مجال عمله ... ورأى الأول ورأى الثاني يسيران جنبا الى جنب ، وبدون التفاعل الواعي بين الرأيين وبدون الايمان بدور كل منهما وخبرته ، وبدون التزاوج بين الخبرة والعلم ... بدون ذلك كله ، لا يمكن أن تجتمع المهنة في بحثها وعملها ، ولا يمكن أن نصل الى الوحدة الفنية والأدبية بين جميع المعلمين ، ولا يمكن أن نرقى بمستويات المعلمين اذا كانت المسألة فرضا من مستوى أعلى الى مستوى أدنى سواء فيما يتعلق بالخطط أو المناهج أو طرق التدريس أو الادارة ، أو غيرها .

واذا تبادر الى ذهن خريج معهد التربية أنه يمكنه اصلاح التعليم دون أن يشاركه في الرأى مدرس المدرسة الابتدائية ... واذا تبادر الى ذهن المفتش أنه جاء لارهاب المدرسين ... فلن نستطيع اصلاح حال التعليم . فمعلم المدرسة الابتدائية هو الذى ينفذ وهو الذى يعكس الخبرة ويضع أساس البحث ، والمدرس الكفء هو الذى يؤثر في التعليم وفي نقل الخبرة الى المفتشين والموجهين بل والى المخططين أنفسهم .

أقصد بذلك أنه **لا يجوز أن يتبادر الى ظن أحد منكم اطلاقا أنه وحده قادر على أن يفعل شيئا ذا قيمة في ميدان التجديد للتعليم دون الاستعانة بالآخرين ،** أعني بذلك **أنه لابد من الأخوة والمساواة الفنية والأدبية والاجتماعية بين المعلمين على اختلاف مستوياتهم ومؤهلاتهم** ... ونحن اذا لم نعمل على هذا ، فاننا سوف نفشل حتما في اصلاح التعليم الذى يحتاج الى جهود كل منا والى مشاركته والى عمله وعلمه .

وقد أشار السيد رئيس الرابطة الى تجميع طوائف المعلمين ، وليس المقصود من ذلك الاستغناء عن جمعيات المعلمين المختلفة : لأن مدرسى الرياضة مثلا يجب أن يكون لهم كيان واحد ، وكذلك مدرسو العلوم ، أو خريجو معاهد وكليات التربية ... ووجود هذا الكيان لا يعني التجانس ، ولا يمنع من قيام تضامن يجمع المعلمين كلهم فيما نسميه « **وحدة متنوعة » تجعل المعلمين يشعرون بكرامتهم التي لا تأتي من الخارج ، بل من داخل مهنة التعليم ذاتها ، مهنة القيادة ومهنة الكرامة .**

وأود بهذه المناسبة أن أثير موضوعا آخر وهو موضوع « **التمطية الحالية في التعليم** » ... فلا اختلاف مثلا بين مدرسة المدينة ومدرسة القرية ، مع أن المدينة تختلف اختلافا بيئيا عن القرية ، وهذا الاختلاف لا يمنع تلاميذ المدرستين من مواصلة تعليمهم في مرحلة تالية معا ... **ولا أشك في أن هذا التجانس الجامد بين معاهد التعليم قد حان الوقت لكي تسرى فيه المرونة ،** فليس التعليم مواد تحصل أو حقائق تجمع بطريقة موحدة لجميع التلاميذ ، كلا ... فالتعليم

عملية نمو يمكن أن نصل اليها بوسائل كثيرة وبطرق متعددة ، كما يمكننا أن نصل الى مستويات متكافئة ومتساوية مع اختلاف هذه الوسائل والطرق ٠

كذلك لا أدرى لماذا لم نستفد **من تجاربنا التعليمية السابقة ؟** فقد أجرينا تجارب كثيرة ٠٠٠ مدرسة المنايل الريفية مثلا ، ومدرسة المعلمين الريفية ، والمدارس النموذجية التى كانت ملحقة بمعهد التربية ٠٠٠ كل هذه التجارب سرنا فيها ثم تركناها خلفنا دون أن نقوم نتائجها ودون أن نتابع أعمالها ٠ **أريد منكم باعتباركم رجالا مشتغلين بشئون التربية أن تتابعوا هذه التجارب** أو تقوموا هذه الأعمال ، ولا شك أنكم ستجدون فيها شيئا يستفاد منه فى مدارسنا الحالية ٠

وثمة مشكلة أخرى من مشكلات التعليم ، الا وهى **مشكلة الادارة التعليمية** التى تعتبر أساسا لدراسة اقتصاديات التعليم ٠٠٠ هذه المشكلة يجب أن تبحث بحثا جيدا ، فلقد كانت عندنا مدارس قليلة تدار بطريقة معينة ، وأصبح عدد هذه المدارس أضعاف ما كانت عليه ، واتسعت الادارة التعليمية ، واتسع التعليم وانتشر فى كل مكان ٠٠٠ ولكننا ما زلنا نأخذ المقاييس والمستويات الادارية القديمة ونضربها فى ١٠ أو فى ١٥ مثلا لايجاد معدل للنظام الحالى الذى نسير عليه٠٠ ولو أن باحثا درس الأمر لوجد أن الخدمة التعليمية تصل الى التلاميذ بتكاليف ربما تكون أكثر من اللازم ، وقد لا يعرف أحد على وجه الدقة ماذا يمكن أن يتبع فى هذا الشأن !!

وينبغى أن تختلف الادارة عما كانت عليه فى الماضى ، وأن نتمكن من تبسيطها وجعلها مرتبطة بالبيئة ، والأهم من ذلك أن **نخلق الابداع والمرونة الكافية** التى تجعل المدرس نفسه يبرز ، وتظهر شخصيته ، ويظهر تفانيه ٠٠ **وهذا يؤدى بنا الى جانب من الجوانب التى تشيرون اليها بالنسبة لموضوع الترقيات بالدرجات وبالنقط** ، لأنه اذا استمرت ادارة التعليم بهذه الطريقة الروتينية ، واستمرت عملية التعليم تسير على تعليمات مفصلة يتحتم على الجميع أن يعملوا بمقتضاها بطريقة جامدة ٠٠٠ فانه لا مجال لأن يبرز ناظر أو معلم أو تظهر شخصيته ، أو يبدى خبرته ، أو يتفوق فى عمله ، وحينئذ أقف أنا أمام مجال لا أستطيع أن أميز فيه بين معلم ومعلم ، ولا أجد عندى من وسيلة عادلة للمفاضلة بين هذا وذاك سوى المؤهل ومدة الخبرة والدرجة ٠٠٠ وغيرها من وسائل المفاضلة التى تخلق طريقة الدرجات والنقط !!

والى أن يتم الاصلاح المنشود ، والى أن توجد الوسائل والمرونة والمجالات التى نستطيع بها الحكم على جهود رجال التعليم وكفاياتهم ، فلا مناص من اتباع النظام الحالى ، فالمسألة ليست مسألة نظرية يحلو فيها الكلام ويحلو فيها الحديث عن الترقية بالاختيار وشغل الوظائف بالامتياز ، فقبل أن نطبق هذا

ونعمل به ، يجب أن نوفر المجال المناسب لرجال التعليم ، وأن تكون لدينا المرونة الفنية والادارية الكافية للحكم على جهود رجال التعليم وعلى تقدير شخصية المدرسة نفسها ٠

وعلى الرغم من أن المعلم لم يعد مجرد أداة لتنفيذ المنهج ، وعلى الرغم من أنه أصبح ينفذ فلسفة المجتمع ، وينقل القيم ، ويعمل فى التحول الاجتماعى ، وفى حل مشكلات البلاد ، الا أننا **ما زلنا نسير فى اعداد المعلم على نفس الأسس السابقة** ، هذه الأسس التى تستهدف مجرد تكوين مدرس المادة ٠ ومعنى ذلك **أن اعداد المعلم فى حاجة الى عمليات تغيير أساسية** سواء بالنسبة للدراسات اللازمة له ، أو طرق الاعداد ، أو التدريبات والمستويات التى يحصل عليها ٠ وبذلك نستطيع أن نخلق الطراز المنشود من المعلم ؛ المعلم الذى يفهم ويبنى ، المعلم القادر على تنفيذ فلسفة المجتمع فى مرحلة التحول الاقتصادى والاجتماعى والسياسى لهذا الوطن ٠ واؤكد لكم **أنه اذا لم تعدل دراسات المعلمين ويعدل اعدادهم ، فاننا سنكون بعيدين عن الاصلاح الحقيقى للتعليم** ٠

ولست أود أن أبدى رأيا فى هذه المشكلة الآن ، لأنها تحتاج الى تفكير عميق والى علاج سليم ٠٠٠ ويتعلق بذلك العمل على استقرار المعلم ، وعلى احترامه لمهنته ، وضمان المعيشة الكريمة له ، وكذلك **تغيير سياسة اعداد المعلم نفسها تغييرا يتلاءم مع الثورة ومع آمالها الجديدة** ، والبحث عن وسائل جدية لتحقيق التعاون بين الأجيال الحالية من المعلمين ، بغية الارتقاء بأنفسهم الى المستوى المطلوب ، وتجديد أفكارهم ومعلوماتهم والاستفادة من خبراتهم ، وتدريبهم لا بطريقة ميكانيكية ، ولكن بطريقة ترقى بمستوياتهم الثقافية والفكرية والمهنية ٠٠٠ **وكيف نعمل على تخريج المعلم القادر على العمل بيده وبعقله وبقلبه معا ؟** وكيف نعمل على تخريج المعلم الواعى بمشكلات بلاده وبآمال وطنه ؟ وكيف نعمل على تخريج المعلم الذى يستطيع اعداد جيل من التلاميذ يؤمن بربه وبوطنه وبقوميته ، ويخدم البيئة بشكل يؤدى الى التحول المطلوب ؟

وتأتى بعد ذلك **مشكلة المناهج** ، وتعلمون أن تعديل المناهج ـ حتى الآن ـ ينصب على مجرد حذف بعض الأجزاء أو اضافة البعض الآخر ، فاذا حذفنا من منهج الرياضة مثلا « نظرية فيثاغورث » ، فهل معنى ذلك أننا عدلنا منهج الرياضة ؟٠٠ كلا ، **فتعديل المناهج يستلزم اعادة النظر فى فلسفتها وفى أهدافها** ، وينبغى قبل اقرارها أن تمر بمرحلة من التجريب للتأكد من صلاحيتها لتحقيق الأهداف المقررة ، ومن قدرة المعلمين على الاسهام الفعلى فى اعدادها والقيام بتنفيذها ٠ **أما تغيير المناهج سريعا وبكثرة غير هادفة ، فانها مسألة تربك التعليم بدون مناسبة** ، وان كان تغيير المناهج عملا أساسيا فى اصلاح التعليم يستوجب البدء فيه طبقا لأهداف محددة وأبعاد واضحة تستند الى

تجربة شاملة ودراسة علمية دقيقة يأتي بعدها التطبيق الفعلي ، حتى ولو أدى ذلك الى تغييرات جذرية فى مناهج التعليم ··· تطبيقا لما نص عليه الميثاق منذ عام ١٩٦٢ من ضرورة تغيير المناهج جذريا للانتقال بالتعليم من مجرد اعداد الموظفين الى اعداد المواطنين القادرين على اعادة تشكيل الحياة ···

هذا ، ويتعلق بالمناهج **موضوع الكتب الدراسية وموضوع اعداد المعلمين** ، كما يتعلق بها موضوع **التكامل فى تحقيق أهداف التربية** ، فلا يمكن اعداد المناهج باعتبارها وحدات مستقلة ، بمعنى أن يوضع منهج لكل مادة مستقلا عن منهج غيرها من المواد ، اذ يتحتم تغيير المناهج فى جميع المواد بحيث تكون متكاملة لا تناقض فيها ولا ازدواج · كذلك ينبغى أن تسير المناهج فى اتجاهات واحدة فلا نجد مدرس العلوم يحاول أن يخرج تلاميذه الى عصر العلم والى التفكير العلمى البعيد عن الخرافة·· بينما زميل له يقوم بحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات العقيمة أو الاتجاهات القديمة ···

وأؤكد لكم أنه اذا لم تعمل المدرسة ومناهج الدراسة فى تكامل وانسجام على خلق القيم الاجتماعية والروحية والوطنية فى التلاميذ ··· واذا لم يتعاون جميع المعلمين فى اتجاه واضح ومحدد ··· واذا لم يكن سعينا بطريقة علمية تخضع لتفكير سليم ··· واذا لم نضع سياسة ثابتة ودقيقة لاعداد المعلمين ؛ فلن يكون هناك اصلاح فى المناهج ولن يكون هناك اصلاح فى اتجاهات التعليم وأهدافه ·

وفي مناسبة تناول **مشكلات المعلمين** ، نأتى الى المشكلات العادية التى تتعلق باختيار القادة ، والعمل على راحة المعلمين وتحقيق رغباتهم فى التنقلات والترقيات ··· وهذه الأمور جديرة بالرعاية ، **وثقوا أنها تلقى منى العناية اللازمة ··· ولكن لا بد أن تقدروا حجم الوزارة واتساع نطاق العمل فيها وفى وحداتها بدرجة لا تسمح بتحقيق رغبات المعلمين دفعة واحدة** ··· وسأحاول بالتدريج ايجاد معايير مناسبة للتنقلات والترقيات ولراحة المدرسين ولتحسين أحوالهم ورفع مستوياتهم ، ونرجو باذن الله أن نخطو خطوات فى هذا السبيل حتى ولو لم نبلغ أهدافنا جميعها ، وذلك حتى يطمئن كل معلم الى مستقبله ، ونصل الى أكبر ما يمكن تحقيقه له ، ونيسر له أكثر رغباته ، لأننى أعتقد أن هذه الرسالة تعتبر وظيفة هامة من وظائف التربية والتعليم يتحتم تحقيقها الى أقصى حد مستطاع ·

ولقد **قابلتنى بعض الأمثلة** وعرضت على بعض المشكلات ، وقد بدأت فعلا فى وضع حلول لها ··· هناك مثلا مشكلة بعض المؤهلات التى ليس لها أى اعتبار فى الترقيات ، ومشكلة المدرسات المغتربات··· وأمثال هاتين المشكلتين تحظى بالرعاية الواجبة لايجاد حلول لها ، **وثقوا أننى مشغول بها الى أقصى حد** وسأظل مشغولا بها حتى أجد لها الحل الانسانى المناسب ·

ولكن هناك مشكلات أخرى فى حاجة الى بحوثكم أنتم لمعرفة طبيعتها والتوصل الى علاجها ، ومن أهمها مشكلة « الفاقد » فى التعليم والضياع الموجود فيه ... فقد يتبادر الى الذهن أن تكاليف التعليم عندنا رخيصة ، ولكنها فى واقع الأمر مرتفعة نظرا « للفاقد » الموجود ... فلم يصادفنى مثلا تقويم معين أجرى على تلاميذ المدرسة الابتدائية ، فهل قام أحدكم ببحث **عن مستوى التحصيل فى المدرسة الابتدائية** للتعرف على المستوى الذى يصل اليه التلميذ فى الصف السادس ؟ وأين يقع الضياع فى هذا التعليم ؟ وهل يصل التلاميذ بعد ست سنوات دراسية الى المستوى المناسب أم لا ؟ وهل اعداد تلاميذ هذه المرحلة للقبول بالمدرسة الاعدادية يسير على أسس سليمة ؟.. وما ينطبق على المرحلة الابتدائية ينطبق على غيرها من المراحل ، فالبحث فى أى مستوى من مستويات التعليم سوف يسفر عن ضياع فيه ينشأ عن سبب أو عن آخر .

كذلك نلاحظ جميعا أن معظم التلاميذ يأخذون **دروسا خصوصية فى المنازل** ، فهل يا ترى تحول التعليم من المدرسة الى البيت ؟ هذه مشكلة صريحة أطرحها عليكم ولا بد أن نكون واقعيين فى تناولها وفى دراستها وفى التغلب على دوافعها وأسبابها حتى نعود الى طبيعة الأمر لتبقى المدرسة هى المقر الأول للتعليم .. ومما يدعو الى الأسف أن الدروس الخصوصية لم تعد مقصورة على المدرسة الابتدائية من أجل امتحان مسابقة القبول للمرحلة الاعدادية ... بل تعدتها الى بقية المراحل حتى وصلت الى مستوى التعليم الجامعى ... فلماذا يحدث ذلك ؟ وما العيوب الأساسية ؟ هل هى فى المعلم ، أو فى المنهج ، أو فى طريقة الامتحان ، أو فى التحصيل والمستويات والمعايير ؟ وهل هناك حاجة الى تعديل طرق التدريس أو نظم الامتحانات ؟؟.. هذه كلها مشكلات تحتاج الى البحث لا سيما أن الأمر لم يقتصر على القادرين من أولياء الأمور ، بل أن **أحوج الناس أصبحوا يلجئون الى الدروس الخصوصية مما أثار شكواهم الى درجة أخشى منها أن تفقد مجانية التعليم قيمتها اذا أصبح الآباء يدفعون أضعاف ما كانوا يدفعونه من مصروفات مدرسية فى ظل التعليم غير المجانى .**

لماذا لا نبحث عن طريقة تجعل المدرسة هى الأساس الكامل للتعليم حتى اذا اقتضى ذلك أى تغيير فى شأن المعلمين ، وأى تعديل فى نظم الامتحانات ؟

رجائى أن تبحثوا هذه المشكلة وغيرها من المشكلات التى تشعرون بها فى الميدان ، **وثقوا أننى أرحب بكل بحث وأشجع كل دراسة** تستهدف فاعلية التعليم وتحقيق دوره فى التنمية وفى النهوض بالأمة وترقية مستواها .

وانى أكتفى بهذا القدر الآن حتى لا أطيل عليكم الحديث أكثر من هذا ، ولكنى أرجو دائما أن تكون لى معكم لقاءات أخرى على طريق الاصلاح والخير لوطننا العزيز ، والله يوفقنا ويهدينا سواء السبيل ... والسلام .

القيادة فى التربية

للدكتور حسين سليمان قورة
الأستاذ المساعد للتربية بكلية المعلمين بالمنيا
جامعة أسيوط

أ ـ معنى القيادة : ...

يتضح معنى **القيادة** فى عمليات المساعدة الحكيمة التى يقـدمها القائد لمن يقوده كى يحققا معا وبالتعاون الهدف الذى يسعيان اليه٠وهى ـ بهذا المعنى ـ **ضرورة من ضرورات الحياة** لأن كل انسان يتحرك الى هدف ما ويتطلع الى أمل من الآمال ، فهذا يسعى ليرتفع ماديا وذاك يطمع فى مركز أدبى وثالث يحاول أن يحتفظ بما هو عليه دون تغيير وهكذا ٠ وبلوغ الشخص لهذه الأهـداف والآمال يتطلب فى كثير من الأحيان مساعدة غيرية كى يؤمن نفسه ضد تهديد مثلا أو يزيل العقبات المعترضة لتقدمه أو ليتعرف على معالم الانجازات المطلوبة منه اذا تحقق له أمله أو غير ذلك مما يطمئنه ويرضيه ثم ينجحه فى النهاية ٠ **وبمعنى آخر فان كل انسان محتاج الى قيادة غيره ما دامت القيادة عونا ...**

ووظيفة **القـائد** اذاً تختلف من وقت الى آخـر ومن موقف الى موقف ٠ فالانسان الذى يستطيع أن يقوم بمهمة القيادة لبعض الناس قد لا يمكنه أن يقوم بهذه المهمة للبعض الآخر ٠ ومن تمكنه قدراته واستعداداته أن يقود فى وقت من الأوقات قد تعجز به هذه القدرات والاستعدادات عن القيادة فى بعض الأوقات الأخرى ٠ فناظر المدرسة الابتدائية مثلا له من الخبرة الادارية والفنية المناسبة ما يساعده على النجاح فى قيادة مدرسى المرحلة الابتدائية ، ولكنه اذا حمل مسئولية القيادة فى كلية جامعية فقد يخفق ويضطرب لأنه لم يرتفع بعد الى المستوى الجامعى حتى يعين أهله فنيا أو اداريا ، ولن يستطيع الا أن يطبق خبرته فى المحيط الابتدائى ويجود بما لديه من علم محدود يستهين به الجامعى ولا يتناسب والطبيعة الجامعية ، اللهم الا اذا اتخذ القيادة رئاسة متسـلطة وديكتاتورية متحكمة فحينئذ قد ينجح فى الكبت وقطع الألسنة عن حـديث الاصلاح وشل الحركات عن الاندفاع نحو العمل المثمر ؛ وفى ذلك ما فيه من الفشل الذريع فى تحقيق هدف القيادة بمعناها السليم ٠

وقد يقود شخص بفاعلية فى عمل من الأعمال لمـا يتمتع به من الصـحة الجسمية والعقلية ولكنه اذا تقدم به السن الى حد كبير أو مرض فضعف جسميا أو عقليا فان مهارته القيادية تهن فيفشـل فى تحمـل المسئوليات التى كان

ناجحا فى تحملها وهو مكتمل القوى جسما وعقلا ، والذى يستطيع أن يقود جماعة مهنتها الرسم مثلا لأنه ذو بصيرة بهذا الفن تمكنه من بذل العون فيه لغيره قد لا يستطيع قيادة جماعة صناعتها الرياضة أو العلوم البحتة أو التربية وعلم النفس ، لأن بصيرته فى هذه المجالات لا تتيح له فرص الالتقاء العلمى المتكافىء مع من يقوده فيعجز عن توجيهه وارشاده ومن ثم لا يقدر على قيادته بالمفهوم السليم للقيادة ٠

ومن هنا كان وضع القادة فى ميدان التربية والتعليم من أخطر الأوضاع وأحوجها الى الالتفاتة الواعية والعناية الفائقة لأنهم المسئولون عن تحريك الطاقات وبث الهمم وخلق الأجواء المناسبة لصنع أجيال بعد أجيال واقامة النهضات تلو النهضات ، ولأن فشل هؤلاء القادة يحمل معنى الخيبة فى بناء الأوطان ٠ ولست أريد هنا أن أتعرض لشىء خارج الميدان التربوى ولكنى أحب أن أشير الى أنه على الرغم من تباين العوامل التى تستند اليها الوظيفة القيادية الناجحة فان هناك حقائق عامة ينبغى أن تراعى فى كل قائد تربوى لأنها تثمر النجاح فى كل المواقف ٠

ب ـ الخصائص العامة للقيادة التربوية الناجحة :

أولا : تعمل القيادة التربوية الناجحة على تحقيق رغبات الأفراد واشباع الحاجات التى تظهر فى الجماعة ٠ فأفشل القواد من بحث عن مضايقات مرءوسيه وحاول أن يحملهم على عمل ما لا يرغبون فيه أو انجاز ما لا تسعفهم قدراتهم واستعداداتهم فى انجازه ٠ فلو أن ناظر مدرسة مثلا يعرف عن أحد المدرسين أنه لظروف عائلية أو صحية أو نحو ذلك لا يستطيع القيام بتدريس الحصة الأولى ثم يتعمد أن يجعل حصصه أولى الحصص فى جدول المدرسة فهو ناظر لا يستحق مركزه القيادى ٠ ولو أن احدى المدرسات تهوى الرسم وترغب فى الاشراف على جماعة الرسم بالمدرسة فتقف الناظرة فى سبيلها وتصر على أن تعطيها الاشراف على جماعة التمثيل ـ وهى تمقت التمثيل ـ فان عنصر القيادة الناجحة ضائع من مثل هذه الناظرة وأولى بها أن تتنحى ليعطى القياد لمن تستطيع أن تحقق للجماعة انتاجا مفيدا ٠

ثانيا : تحاول القيادة التربوية الناجحة **الانتفاع** ـ بما يؤكده علم النفس ـ من ضرورة **البواعث الذاتية والحوافز الداخلية للنشاط فى كل فرد** من أفراد الجماعة ٠ ولا شك أن ذلك يتطلب **من القائد أن يدرس أفراد الجماعة دراسة فاحصة** ويتعرف على الاختلافات الفردية بينهم ويقف على مثار الرضا والنفور عند كل منهم ليعامله بما يرضيه ويتجنب ما يغضبه كلما استطاع الى ذلك سبيلا ٠ فبهذا يقوى فيه روح التعاون والاندماج فى الجماعة ويحسن العلاقة بينه وبينه بما يرفع من روحه المعنوية ويدعوه الى الاخلاص والتفانى فى العمل ٠ ومما يساعد مساعدة فعالة على خلق الدافع الذاتى نحو أداء الواجب أن

يلاحظ القائد بكل دقة فنية الأعمال المطلوبة لديه ويقارنها بالكفايات الظاهرة فى أعضاء الجماعة التى يشرف عليها حتى يعطى القوس باريها ويسند العمل الى من يحسن القيام بمسئولياته ويستخرج من كل فرد أقصى ما يستطيع من انتاجية • لأن تجاهل الكفاءات أو اهمال بعضها بقصد الاهمال أو الجهل بما يتطلبه العمل من فنية يسلب القائد القدرة على رعاية الصالح العام فى توزيع مسئوليات العمل ، ومن ثم يسير فى اتجاه الهدم والتخريب •

ثالثا: القيادة التربوية الناجحة **تعترف بالفرد انسانا وتحترمه وتقدر كفاءته وما يؤديه من عمل** مهما بدا صغيرا وتستمع الى وجهة نظره وتزنها بميزان الصالح العام وخير المجموع • **وأحكم القواد** من يعتمد فى تحقيق ذلك كله على سياسة المساواة بين جميع الأفراد وعدم التعالى على أى منهم وتجنيد نفسه للخدمة المخلصة فى أى وقت ولأى انسان يعمل معه • **وأفشل القواد فى ميدان التربية والتعليم** من تستهويه وظيفته ويغريه مركزه فيتعالى عمن يعمل معهم ويحاول أن يفرض سيادته عليهم ليقيم لنفسه مجدا أجوف وشخصية خاوية • ان ذلك لا شك يجره الى ارتكاب أقبح الذنوب الاجتماعية وارتضاء دنىء العادات وأحط الأعمال ، فتراه يقرب ناسا ويبعد آخرين لا لشىء الا من أجل النفوذ الى السيطرة ، أو تراه يحقر من شأن من يسوسهم أو من شأن وظائفهم أو كفاءاتهم فلا يعترف لها بغناء فى المجتمع حتى يبقى هو فى الميدان وحده لا ينازعه منازع • وهو مع هذا وذاك يلعب ألعاب التهديد فيدوس الكرامات ويستغل وظيفته فى تحقيق مآربه الشخصية على حساب من يعملون تحت امرته امعانا فى جذب الأنظار الى مقدرته على الضرر أو خرق القوانين واهما أنه بهذا يظفر باحترام جماعته أو يرتفع فى أعينهم ، ولا يدرى أنه بمثل هذه التصرفات يحفر القبر الكبير الذى يرقد فيه المجتمع هامدا الى الأبد •

ان هذه الحقائق تضع أمامنا نقاطا مفصلة تسهل ترجمة المعانى القيادية الى تصرفات وسلوك • **وفيما يلى اجمال لهذه النقاط :**

١ ــ ينبغى أن تكون أهداف القائد هى نفسها أهداف الجماعة حتى لا يكون فى واد ، ومن يعمل معه فى واد آخر ، وحتى ترى الجماعة فيه خير من يساعدها على تحقيق أهدافها •

٢ ــ وأن يكون القائد التربوى ملجأ العون للجماعة على عدم المساس بحالتهم الراهنة أو الانجازات والأهداف التى حققوها •

٣ ــ وألا يشتم من القائد التربوى رائحة التهديد لمن يعمل معه وينضوى تحت لوائه •

٤ ــ وأن يكون القائد التربوى قادرا على تقديم العون والتوجيه والارشاد بما يساعد الجماعة على تحقيق أهدافها •

٥ ـ وأن يكون القائد التربوى قديرا على تحقيق الرضا لكل أفراد الجماعة واشباع حاجاتهم ورغباتهم فى أثناء العمل الجماعى بحثا وتخطيطا للاهداف والوسائل حتى لا يشعر أحدا بأنه يعمل مجبورا لتحقيق أهداف غيره أو تنفيذ لخطة وضعها سواه ، بل يعمل من أجل الوصول الى الهدف الذى اشترك فى وضعه وتقريره وتنفيذا لما اختطه بنفسه بالتعاون مع بقية الأفراد ٠

٦ ـ وأن يكون القائد التربوى ملما الماما كاملا بأصول التربية وعلم النفس كى يهتدى الى أقوم الطرق فى مسايرة الطبائع البشرية وخلق الحوافز الذاتية نحو العمل فى نفوس الأفراد كى يتصل السعى ويدوم الجهد فى سبيل تحسين البرامج التربوية والارتقاء بمستوى المناشط التعليمية ٠

٧ ـ وأن يكون القائد التربوى مثلا حيا للأبوة الكريمة أو الأمومة بكل ما فيها من عذوبة وأريحية ٠ وأن يكون بعيدا كل البعد عن الديكتاتورية بما تحمل من سيئات التسلط والعنف والانحطاط نحو اتخاذ الوسائل الدنيئة فى تحقيق المطامع الشخصية ٠

٨ ـ وأن يكون القائد التربوى ثاقب الفكر نافذ البصيرة لماحا حين يأخذ ويعطى مع الناس الذين يتعاملون معه ٠

٩ ـ ينبغى أن يعزف القائد التربوى عن استخدام سلطته ـ التى خولها له القانون ـ فى ازعاج مرءوسيه أو خلق المشاكل لهم ، فلا يعمل على رفت أحد أو يوصى بنقله أو وقف مرتبه أو علاواته أو نحو ذلك الا اذا استلزمت الضرورة الملحة ذلك لصالح العمل الجماعى ٠ فالقائد فى هذا الصدد عليه أن يختار بين سياستين ومستلزمات كل منهما : اما أن يختار سياسة الأمر والنهى والتهديد والعقاب ثم يجنى من وراء ذلك الفشل وخيبة الأمل فيما هو بسبيل استهدافه ، واما أن يختار سياسة التعضيد والعون لأعضاء مهنته واقتراح المقترحات لرفع شأنها وشأنهم واحترام مايرغبون فيه مما لا يضر بالمصلحة العامة ، ثم يظفر منهم بالتفانى فى العمل والاخلاص فى اجتناء أطيب الثمرات التربوية ٠ ولكنه اذا اختار الثانية على الأولى ـ وهو أمر طبيعى فى القيادات الناجحة ـ فعليه قبل أن يطرح عليهم موضوعات العمل للمناقشة والبحث ـ أن يثبت لهم عمليا أنه لن يتعرض بسوء أو أضرار لمن يخالفه الرأى أو لا يتابع وجهة نظره ، انه المسئول عن ابراز هذه الحقيقة ابرازا لا شك فيه ٠ فهو الذى ينبغى أن يبدأ بانشاء العلاقات الطيبة بينه وبين مرءوسيه ، وهو الذى ينبغى أن يوضح مسلكه السلمى معهم قولا وعملا ، فيتأخر فى ابداء الرأى عنهم حين يناقشون فكرة من الأفكار مثلا ، ويبدى وجهة نظره للجماعة بصورة لا تحمل معنى التأثير فيهم أو التسلط عليهم ، ويتحدث اليهم دائما بلا

رسميات ، ويستمع الى كل منهم باهتمام ويزوره فى بيته متحدثا معه دون تكلف ·

ح ـ مسئوليات القائد التربوى فى العمل الجماعى :

عند قيام القائد بأى عمل تربوى مع أعضاء المهنة ينبغى عليه أن يتحمل ـ باخلاص وكفاءة ممتازة ـ بعض المسئوليات التى بدونها لا يصل العمل الى تحقيق أهدافه ·

ولسنا هنا نقصد قائدا بعينه ولكننا نعنى كل شخص له صفة الاشراف التربوى على جماعة من الجماعات · فناظر المدرسة مع المدرسين بمدرسته قائد تربوى ، والمدرس مع فصله قائد تربوى ، ومدير التعليم مع وكلائه ومساعديه قائد تربوى ، ووكيل وزارة التربية مع المديرين والعاملين معه قائد تربوى ، ووزير التربية مع الوكلاء والعاملين معه قائد تربوى، ورؤساء الروابط التربوية قواد تربويون ··· وهكذا · وتتلخص تلك المسئوليات التى يعمل حسن الاضطلاع بها على نجاح القائد فى مهمته التربوية فيما يلى :

أولا ـ تحديد الأهداف : فأول خطوة يتخذها القائد التربوى عند قيامه بأى اجراء **جماعى هى أن يحدد بالتعاون مع أعضاء جماعته الأهداف المطلوبة** بحيث يؤدى هذا التعاون الى تبنيهم جميعا لهذه الأهداف واستشعار قيمتها بالنسبة لكل منهم · ويتضمن تحديد الأهداف أن يعرف الأفراد جميعا ماذا يعنى كل هدف بالنسبةلهم ، ودور القائد فىهذا هو أنيساعد مساعدة فعالة بتزويدهم بالمعلومات الضرورية حوله وتشجيعهم على استيضاح الغامض منها واستبانة ما عساه يكون خافيا من أبعاد هذا الهدف ومراميه العامة · فقد يناقشناظر المدرسة مثلا وضع جدول الامتحان آخر العام مع المدرسين فيعتقد بعضهم أن هدف المناقشة يتعلق بأزمان المواد المختلفة ، ويعتقد البعض الآخر أنه يتعلق بالطلبة أو الطالبات من حيث تخفيف عبء استرجاع المعلومات عليهم فى أثناء الامتحان ، ويعتقد البعض الثالث أنه يتعلق بالمدرسين من حيث الاستجابة الى رغباتهم فى فترات العمل وفترات الراحة ، وقد يعتقد فريق رابع أن الهدف يتعلق باقرار النظام المتبع سابقا ··· وهكذا ، فاذا لم يلتق الجميع منالبداية علىما يعنيه الهدف والمجالات التى يجولون فيها بالحديث وابداء الرأى فان المناقشات تتشعب دون جدوى والأمور تتعقد لأن كل فرد سوف يضرب فى واد مختلف يتعذر معه الوصول الى نتيجة أو اتفاق ·

ومن المعلومات التى ينبغى أن يسوقها القائد الى أفراد جماعته أن يوضح لهم ـ بحكم خبرته وتجاريبه ـ ما يعرفه عن طبيعة الهدف الذى يناقشونه ، وما يتصل به من موضوعات وعوامل قد تساعد وقد تعطل ، ومدى المسئولية التى سيتحملها كل فرد والعون الذى يمكنه تقديمه ، ثم ما يمكن توقعه وترتبه

على تحقيق الهدف من نتائج ؛ كل هذا يعمل على الفهم المتبادل بين أعضاء الجماعة ويبث فيهم روح الاخلاص فى البحث والتفانى فى جدية العمل التربوى الذى يناط بهم ·

ثانيا : تحديد الوسائل التى تحقق الأهداف : فمن المعروف أن الأفراد ـ رغم اتفاقهم على الهدف ـ يختلفون اختلافا بينا فى اختيار الوسائل المحققة له وتفضيل بعضها على بعض ؛ ذلك بسبب ما بينهم من اختلافات فى الخبرات والمعلومات والمفاهيم التى سبق لهم أن حصلوها واكتسبوها · ومن ناحية أخرى فقد تكون الميزة النسبية بين وسيلة ووسيلة من الدقة بحيث تجعل مهمة الاختيار والتفضيل بينها صعبة للغاية ·

وعلى العموم فان من خير ما يساعد القائد على الوصول مع الأعضاء الى اختيار ما يفيد حقا من وسائل فى تحقيق الأهداف المتفق عليها أن يطابق فى عمله عمل المدرس فيهيىء الجو المناسب للتعليم واكتساب الخبرات ويشجع على التفكير التعاونى والتفكير الضرورى والقيام بالأعمال التى تتناسب والاستعدادات المختلفة ثم اتخاذ القرارات الحاسمة · وقد يقتضيه عمله هذا أن يقترح سلوكا أو فكرة تعين على حل مشكلة ولكن دون فرض أو تسلط ، بل ينصب نفسه عاملا لخدمة الأهداف التربوية فقط فلا يضيره أن يسلم للجماعة ويخضع لآرائهم ويتنازل عما يعتقده هو أحسن الوسائل فى تحقيق الأهداف ، فليس من طبيعة القائد الناجح أن يصر على رأيه أو يملى أفكاره على من يعمل معه أو يجرفه تيار الهوى فيحبذ رأيا فرديا معارضا للرأى الجمعى · انه بهذا يغرس الرضا فى الجماعة التى يعمل معها ويدفع كل فرد أن يستهدف الصالح العام ويتخلى عن الأهواء الشخصية ، ويهتدى الى أسلم الطرق وأنجح الوسائل فى تحقيق الهدف المطلوب. ومهما يكن من وجاهة رأى الفرد فى نظر نفسه ولو كان القائد ؛ فمن المعروف أن رأى الجماعة يفضل رأى الفرد بمرحلة كبيرة وذلك ما يحث القائد على بعث الدوافع فى الأفراد بصورة حية كى يشتركوا جميعا فى العمل التربوى فتتسع دائرة الرأى وتعظم الفرصة فى انتقاء أغنى الوسائل بالثمرة التربوية ·

ثالثا : اختبار صحة الوسائل المختارة : فمن مسئوليات القائد التربوى المهمة أن يختبر صحة الوسائل التى توصل اليها مع أعضاء الجماعة ، وألا يضعها موضع التطبيق والتنفيذ العام الا اذا تحقق من فاعليتها فى تحقيق الهدف · ومن المستحسن فى ذلك أن يرفع المرءوسين الى درجة المسئولية ويكل اليهم القيام بعملية الاختيار على أن يعطيهم الفرصة الكافية لهذا العمل · ثم يلتقى بهم فى فترات مناسبة بعد أن يقوموا بمحاولاتهم للتعرف على مدى نجاحهم ومناقشة ما أوحت به خبراتهم مما يدعو الى متابعة الخطا أو تعديل خطة السير أو تغيير الوسيلة طبقا للظروف التى لمسوها فى أثناء التجريب والاختيار · فلو أن ادارة التخطيط مثلا بقيادة مديرها توصلت الى اقتراح بعض التعديلات فى مناهج المدرسة الابتدائية وطريقة تدريسها مخالفا لما تسير عليه هذه المدرسة

فينبغى ألا نعدل المناهج وطرق التدريس فى جميع المدارس طبقا للاقتراح الجديد الا بعد تجريبها على نطاق ضيق فى ظل الظروف التى تحكم البيئة مع الحرية والمسئولية الكاملتين لمن يقوم بالتجريب ومع المتابعة الدقيقة من القائد دون تحيز ، فان أثبت التغيير الجديد نجاحا فيما استهدفه تربويا فتح باب التطبيق العام على مصراعيه والا كان الاستقرار على القديم أمرا مفروضا حتى لا يتسع مجال الاضطراب .

وينبغى على القائد التربوى أن يتنبه الى أن كثيرا من الناس تستهويهم الأفكار العـابرة وتروقهم النظريات البراقة فى مجال التربيـة والتعليم فيتوقون الى تطبيقها سريعا ويتعجلون نتائج تنفيذها على أوسع نطاق . ومن ثم فمهمته دقيقة فى توجيه من يعمل معه الى التأنى وعـدم العجلة والتدرج فى التنفيذ والبدء بالتجريب العلمى السليم ، فاذا فشل فى أداء هذه المهمة حكم على عملة القيادى بالفشل الذريع .

رابعا : تشـجيع الابتكار فى الأفراد والاعتماد على انفسـهم : فمن أخطر المخاطر فى المجال التربوى أن يحمل القائد مرءوسيه على الاعتماد الكلى عليه وعدم الثقة فى أنفسهم ؛ لأن ذلك يعطل تفكيرهم ويسلبهم القدرة على الابتكار والبحث عن جديد يحسنون به أداءهم التربوى . وليس لهذا من نتيجة الا جمود المناهج التربوية على الأقل واقتراب المشروعات التعليمية من الفشل ، وتحمل القائد وحده النتائج الفنية السيئة فى ميدان عمله .

ومع هذا فهناك من المواقف ما يقتضى الاعتماد على القائد ؛ فقد تضعه الظروف فى موضع يحتم عليه أن يخبر الجماعة بما ينبغى أ نيفعلوه لسبب أو لآخر ، ولكن ذلك على أية حال لا يعفيه من مسئوليته الأولى التى تتضمن مساعدة الأفراد على تعديل القيم التى يعتنقونها والمفاهيم والمهارات التى يكتسبونها وتحمل المسئولية الكاملة فى تنفيذ الوسائل التى اختاروها محققة لأهدافهم . ولا شك أن هذه المسئولية تثقل كاهل القائد التربوى بالسعى الجهيد والعمل المتواصل كى يوسع ميدان خبراته ويعمق مفاهيمه ومعارفه والا ضل الطريق وأضل غيره معه .

وبعد فهذه بعض المعالم القيادية فى الميدان التربوى أحاول بها أن أنير الطريق أمام العاملين فى المهنة غيرة عليها وارتفاعا بشأنها فى عهدنا الحاضر الذى يدعو الى التحرك النهضى فى كل ميدان ومن كل الأفراد والجماعات ...

اتجاهات فى تطوير المناهج المدرسية

للدكتور أحمد خيرى كاظم
كلية البنات ، جامعة عين شمس

الحاجة الى تطوير المناهج :

١ ــ ان الحاجة الى تطوير المناهج المدرسية تحتمها فى وقتنا الحاضر عوامل متعددة ، وفى مقدمة هذه **العوامل التغير والتحول الاجتماعى والاقتصادى والسياسى فى مجتمعنا** من أجل اعادة تشكيله وبنائه على أسس من الاشتراكية العربية والديمقراطية السليمة • ولما كانت التربية المدرسية بمناهجها وتنظيماتها وعلاقاتها ووسائلها التربوية المختلفة لها دورها الهام فى بناء شخصيات المواطنين وتنميتها تنمية متكاملة تجعل منهم طاقات حية تدعم بناء مجتمعهم الجديد وتحافظ عليه وتطوره ، ولما كانت المناهج المدرسية بما توفره للمتعلمين من خبرات تربوية متعددة هى وسائل تحقيق ما ننشده فى مجتمعنا من أهداف واتجاهات جديدة ؛ فان ذلك يقضى ــ **كما نص على ذلك ميثاقنا الوطنى** ــ بضرورة اعادة النظر ثوريا فى مناهج التعليم فى جميع المراحل التعليمية وفى جميع الفروع ودراستها دراسة علمية شاملة ، والتخطيط لربطها من ناحية باحتياجات المجتمع وأهدافه فى اطار التخطيط الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية على المدى القصير منها والبعيد • ومن ناحية أخرى التخطيط لاحداث التعديلات والتحسينات المنهجية التى تجعل منها أداة فعالة تمكن المتعلمين من القدرة على اعادة تشكيل حياتهم والمشاركة الواعية فى قيادة عمليات التطوير الاجتماعى وتوجيهها نحو تحقيق الخير والرفاهية لمجتمعهم •

٢ ــ **وهناك عوامل أخرى مرتبطة بالمحيط العالمى عموما وتقضى بضرورة اعادة النظر فى مناهج التعليم والعمل على تطويرها** • ومن أمثلة هذه العوامل **التطورات السريعة والمستمرة فى شتى فروع المعرفة الانسانية** وما أسفرت عنه من اضافات وتجديدات تزداد يوما بعد يوم اتساعا وعمقا ــ ونخص بالذكر عوامل التقدم العلمى وأهمية الأخذ بالعلم الحديث ونتائجه وطرقه ومناهجه فى التفكير والبحث ، **واستخدام التكنولوجيا الحديثة فى مجالات متعددة من حياة الأفراد والمجتمعات لتحقيق أهدافها نحو التقدم والرقى** •

٣ ــ **فى المجال التربوى** : طرأت على الفكر التربوى وتطبيقاته اتجاهات وتطورات جديدة تقضى بضرورة الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصيات المتعلمين

فى جميع النواحى العقلية والجسمية والاجتماعية والروحية والوجدانية الى أقصى حد تمكنه منه قدراته واستعداداته ، كما تقضى بتوفير أفضل الظروف المواتية للتعلم المثمر ، ومراعاة خصائص نمو المتعلمين وحاجاتهم فى كل مرحلة تعليمية وتأكيد النواحى السلوكية والوظيفية كنتائج هامة للعملية التربوية • ثم أن العملية التربوية بالاضافة الى كل ما تقدم ، وبحكم طبيعتها الاجتماعية والخلقية تقع عليها مسئولية اعداد الأفراد فى مجتمعهم على النحـو الذى يجعـل منهم طاقات بشرية قادرة فى مجالات العمل ومستوياته الوظيفية المختلفة على الاسهام الايجابى فى تحقيق مطالب حياتهم المتجددة والمتطورة •

وكل هذه العوامل تتطلب من جانب المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها الجهود المستمرة لتطويرها والا أصابها التخلف والجمود عن ملاحقة مطالب التطور والتجديد الثقافى فى حياتنا • **وتطوير المناهج يمثل عمليات أساسية يتضمنها التخطيط الشامل لتطوير التعليم فى كل أبعاده ومكوناته** • وهى عمليات ينبغى أن تقوم على أسس من الوضوح الفكرى لأهداف مجتمعنا وأهداف التربية والتعليم فيه ، والدراسـة الشـاملة والدقيقة لمناهجنا التعليمية لتحديد مشـكلاتها واحتياجاتها وأولوياتها ، والتخطيط لتطويرها فى حدود الأهداف والمستويات التربوية المرسومة لكل نوع من التعليم فى المراحل التعليمية المختلفة •

خصائص أساسية لعملية تطوير المناهج

■ وضوح الأهداف والاتجاهات الجديدة للمناهج :

ان معرفة الأهداف والاتجاهات الجديدة للمناهج وتحديدها فى وضوح تعتبر خطوة أساسية لها أهميتها فى أى عملية لتطوير المناهج • وترجع هذه الأهمية الى أن الأهداف فى خطوطها العامة والتفصيلية هى الموجهات الأساسية للعمل المدرسى بأكمله ، ففى ضـوء أهداف المنهج أو المناهج بالنسـبة لفرقة أو مرحلة تعليمية معينة يتم اختيار المحتوى والتنظيمات المنهجية المناسبة ، واختيار طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المختلفة ، التى تتوافر فيها امكانيات خصبة لتحقيق مضامين هذه الأهداف • وتفيد معرفة الأهداف أيضا فى بناء معايير سليمة لتقويم المناهج الحالية وتحديد مدى فاعليتها التعليمية ورسم الخطط لتحسينها • ولذلك ينبغى أن يتوافر لدى المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها فى مختلف مسـتوياتهم الوظيفية معرفة شاملة وفهما متعمقا بالأهداف المتطورة للمناهج ، وتصورا سليما للصلة الوثيقة بينها وبين الأهداف الاجتماعية المتطورة التى ننشدها فى مجتمعنا الجديد ، وفى ضوء هذه الأهداف ينبغى أن يتم أى تغيير وتعديل فى المناهج بقصد تحسينها وتطويرها • وبدون ذلك تفقد عمليـة تطوير المناهج سلامة التوجيـه ولا تخلو اذن من الغموض والارتجالية • وهذا ما لا يتصف به العمل العلمى الهادف لاحداث أى تنمية أو تطوير فى المناهج •

■ الشمول والنظرة الموحدة للمنهج :

وتطوير المنهج لا يعنى تطوير المقررات الدراسية فحسب ، لأن النظرة الى المنهج المدرسى لم تعد قاصرة على مجرد مجموعة المواد الدراسية المقررة على التلاميذ فى فرقة أو مرحلة تعليمية معينة ، **وأصبح المنهج بمعناه الحديث يتضمن جميع أنواع الخبرات الهادفة التى يمر بها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها طالما أن** المدرسة تشرف عليها وتوجهها بما يحقق أهدافها التربوية • **ويعطى هذا المعنى للمنهج شمولا واتساعا فيشمل حياة التلميذ كلها التى تشرف عليها المدرسة •** وعلى ذلك تتعدد مكونات المنهج فتشمل المقررات الدراسية المختلفة وأنواع النشاط التربوى المرتبط بها وأوجه النشاط المدرسى العام ، وطرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية ، والارشاد والتوجيه فى النواحى التعليمية والتربوية والنفسية والمهنية والخلقية والاجتماعية ، وغيرها من التنظيمات والوسائل التربوية فى المدرسة التى توفر للتلاميذ خبرات تعليمية هادفة • **وليست هذه المكونات منفصلا بعضها عن البعض الآخر ، وانما تتكامل وتكون وحدة تزود التلاميذ بخبرات متعددة ومتنوعة لها أهميتها فى تحقيق حاجات ومطالب النمو المتكامل لشخصياتهم ، وحاجات المجتمع ومطالبه المتجددة •••**

وواضح اذن أن تطوير المنهج فى اطار هذا المفهوم يعنى تطوير جميع هذه المكونات ورفع كفاياتها التربوية فى تناسق وشمول • ولقد طرأت على المناهج الدراسية فى مختلف مراحل التعليم عدة تعديلات بقصد تحسينها ورفع مستوياتها • ولكنها فى معظم الحالات كانت تعديلات جزئية غير مترابطة ومحدودة الفائدة •• ولذلك يفضل المدخل الشامل فى تطوير المنهج ، ووجود اطار عام للمنهج أو المناهج يتم فى ضوء أهدافه وأبعاده وعلاقاته الأساسية احداث التغييرات والتعديلات الهادفة لتطوير مكوناتها فى ترابط وتناسق •

■ شمول التخطيط لتطوير المنهج :

وتطوير المنهج فى اطار هذه النظرة الشاملة يتطلب أيضا الأخذ بمبدأ **الشمول فى التخطيط** • وذلك **حتى تأتى نتائج التطوير متكاملة ومنسقة بعضها مع البعض الآخر ومحققة لتطوير المنهج ككل •**

ومن ناحية أخرى فان التخطيط الشامل لتطوير المناهج المدرسية يتطلب الترابط والتكامل بين التخطيط لتطوير مناهج التعليم فى مراحله المختلفة وبين التخطيط الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية • ومعنى ذلك **أن التخطيط لتطوير منهج مادة معينة مقررة فى مرحلة تعليمية معينة يكون جزءا لا يتجزأ من التخطيط لتطوير مناهج المرحلة بأكملها ، والتخطيط لتطوير مناهج هذه المرحلة يكون جزءا لا يتجزأ من التخطيط لتطوير مناهج التعليم فى المراحل التعليمية المختلفة • وهذا التخطيط لتطوير مناهج التعليم عامة : يكون جزءا لا يتجزأ من التخطيط الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية •**

والتخطيط بالنسبة لكل من هذه المستويات وغيرها عملية علمية منظمة لتحقيق أهداف معينة • وهو وسيلة أساسية تكفل للعمل فى كل مستوياته البعد عن التخبط والارتجال • ويتضمن التخطيط لتطوير المناهج بعض الأسس أو الخطوات التى يمكن أن نلخصها فيما يلى :

- تحديد الأهداف والاتجاهات الجديدة للمنهج أو المناهج •
- دراسة دقيقة وشاملة للمناهج الحالية وتقويمها موضوعيا ، فى ضوء مضامين ومطالب الأهداف والاتجاهات الجديدة •
- تحديد الجوانب من المناهج التى تحتاج الى تعديل أو اعادة بناء من جديد •
- رسم خطة للتطوير تتضمن أهداف التطوير والأشكال والتنظيمات المنهجية المقترحة ووسائل وامكانيات تحقيقها •
- تنفيذ المناهج فى صورها المتطورة أو الجديدة ، ومتابعتها وتقويمها ودراسة نتائج التقويم •
- الاستفادة من نتائج التقويم فى اجراء التعديلات المناسبة لزيادة فاعلية المناهج واستمرار تطويرها ، مع اخضاع العمل باستمرار للمتابعة والتقويم .

وهكذا يمكن فى كل مستويات العمل لتطوير المناهج أن تعمل من خلال هذه الدورة المستمرة للتخطيط على رفع كفايتها وتحقيق مستويات أفضل بأستمرار •

■ العمل الجمعى التعاونى :

ومن الواضح **أن عمليات تطوير المناهج** ليست بالشىء البسيط الذى يسهل أن يقوم به فرد معين ، وانما هى عمليات **ذات أبعاد وعوامل مركبة ومتداخلة وتقضى بضرورة العمل الجمعى التعاونى المنسق من جانب المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها** • ولذلك ينبغى أن يقوم العمل فى لجان تطوير المناهج فى أى مستوى من مستوياتها على أساس من دينامية الجماعات المشتركة ، كما ينبغى أن تتوافر فى هذه اللجان كفاية القدرات وتنوعها • والعناصر التى يمكن أن تسهم بخبراتها فى نشاط تطوير المناهج متعددة وتشمل المدرسين ، ونظار المدارس ، والمشرفين الفنيين ، والمفتشين الأوائل ، وعمداء التفتيش ، ومديرى التعليم ، والمتخصصين فى المادة العلمية من أساتذة الجامعات والكليات والمعاهد العليا ، وخبراء التربية والمناهج • كما تشمل أيضا أولياء الأمور ورجال المؤسسات المختلفة من ذوى القدرات والخبرات النوعية التى يمكن أن يستفاد منها فى العمل الهادف لتطوير المناهج •

ولا شك أن مثل هذه المشاركة فى مختلف مستوياتها سوف تحقق أكبر فائدة اذا ما توافر لها الجو الديمقراطى والعلاقات الانسانية الطيبة والممارسة السليمة

للقيادة الجماعية فمثلا ينبغى أن تتوافر لكل فرد من المشتركين فى هذا العمل الحرية وتكافؤ الفرصة فى ابداء الرأى والنقد ، مع احترام لوجهات نظره الخاصة وتقدير جهوده واسهاماته • كما ينبغى أن يوزع عليهم العمل وأن يوضح لكل منهم دوره ومسئولياته ، وأن ينسق بين كل هذه الأدوار وتنظم وسائل تنفيذها والاتصال فيما بينها مما يحقق الفهم المتبادل واتساق العمل ووحدته •

■ العملية والمرونــة :

والعملية والمرونة من الخصائص الهامة التى ينبغى أن يتصف بها أى برنامج أو تخطيط لتطوير المناهج • **والصفة العمليــة** تعنى ألا يكون برنامج التطوير قائما على مجرد اقتراحات نظرية فحسب بحيث يصعب أو يتعذر تطبيقها فى مجال الواقع التعليمى • وانما تتكامل فيه الأسس والاقتراحات النظرية مع وسائل وامكانيات التطبيق الممكن توفيرها فعلا •

ومن ناحية أخرى ، فان المعلم وكفاية اعداده ونموه المهنى أثناء الخدمة يعتبر بعدا هاما فى عملية تطوير المنهج ، ولذلك **ينبغى أن نهتم بكفاية اعداد المدرسين قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها من الناحيتين النظرية والعملية معا** • والصفة العملية تعنى بالنسبة للبرامج التدريبية والدراسات التجديدية التى يشترك فيها المعلم أن تكون خبرة تعليمية تنعكس فائدتها العملية على المنهج وتحسينه فى ناحية معينة أو أكثر من ناحية • وتدل الخبرة على أن المعلمين يفضلون أن يرتبط نشاط مثل هذه البرامج والدراسات بمشكلاتهم الواقعية واحتياجاتهم الفعلية ، وأن يحقق لهم ذلك فوائد يلمسون بأنفسهم ضرورة الحاجة اليها لتحسين مستويات أدائهم الوظيفية وبالتالى تحسين المنهج •

وينبغى أن تتوافر فى خطط وبرامج تطوير المناهج **المرونة** التى تسمح للمدارس فى البيئات المختلفة من أن تلائم بين المنهج وظروفها البيئية الخاصة ، والاستفادة من امكانياتها المحلية فى تحسين نتائج المنهج التعليمية • ولذلك يفضل الاكتفاء برسم الخطوط الأساسية أو العريضة لتطوير المناهج وأن يترك للمشرفين على التربية والتعليم فى المديريات التعليمية أو البيئات المحلية المختلفة تحديد التفاصيل الدقيقة فى ضوء واقع ظروفها ومشكلاتها واحتياجاتها وامكانياتها الخاصة بها • ولا شك أن مثل هذه المرونة سوف تسمح بتحرير الطاقات المبدعة والعمل الخلاق من جانب المعلمين ونظار المدارس والمفتشين الفنيين وغيرهم من القيادات المسئولة عن التربية والتعليم ، وسوف ينعكس أثر ذلك على المنهج فيزيد من فاعليته ويحسن من نتائجه •

■ القيادة الوظيفية للاشراف الفنى :

وتقع على قيادات الاشراف الفنى فى التعليم فى كل مستوياتها مسئولية تحسين المناهج وتحقيق أهـدافها المتطورة ، فالاشراف الفنى فى التعليم عملية

يقصد منها أساسا تحسين التعليم ونتائجه • ولكى يحقق هذا ينبغى أن يقوم عمل قياداته التربوية الفنية فى مجالاتها المختلفة على أساس وظيفى وليس على أساس سلطة أو مركز فحسب • وتعتمد القيادة الوظيفية على كفاية خبراتها وقدراتها وعلاقاتها الانسانية مع العاملين معها ، لكى توفر لهم ما يحتاجون من خبرات جديدة فى النواحى التعليمية والاجتماعية والثقافية عموما ، وتدرس معهم ما يواجههم من مشكلات فى العمل وتشترك بخبراتها وجهودها فى علاجها وايجاد حلول مناسبة لها •

ومن **القيادات التربوية** التى يرتبط نشاطها واشرافها الفنى أكثر من غيرها بالمعلم **ناظر المدرسة والمشرف الفنى والمدرس الأول** : ووظائف هذه القيادات متعددة وليس المجال هنا لحصرها ، وهى تتضمن أساسا الأرشاد والتوجيه الفنى للمعلم ، والدراسة التعاونية والتخطيط المشترك للعمل المدرسى ، وتنسيق الجهود والوسائل المختلفة لتحسينه على مستوى أقسام المدرسة أو على مستوى المدرسة كوحدة أو على مستوى مجموعة من المدارس المتجاورة • كما تضمن أيضا توفير سبل النمو المهنى للمعلم وتحقيق مستويات أفضل لأدائه الوظيفى باستمرار •

وهناك أساليب متعددة يمكن للاشراف الفنى أن يستخدمها لتحسين المناهج ونتائجها مثل الاجتماعات الفردية والجمعية بالمعلمين ، والحلقات والبرامج التدريبية ، وتشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين فى الفصول والمدارس للوقوف على أساليب زملائهم الناجحة فى تحقيق اتجاهات المناهج الجديدة والاستفادة منها ، والاهتمام بانشاء مكتبة مهنية للمعلم بالمدرسة وتزويدها بالكتب والمراجع والوسائل التعليمية التى يمكن أن يستفيد منها فى تحقيق حاجاته العلمية والمهنية والثقافية المختلفة •••

أهمية الاختيار للوظائف القيادية

في مجال تطوير التفتيش الفني

للأستاذ حليم ابراهيم جريس (*)
مفتش أول المواد الاجتماعية بمنطقة وسط القاهرة التعليمية

— ١ —

تعد مشكلة الاختيار للوظائف القيادية فى مجال التربية والتعليم الأولى والأساسية التى لو أمكننا التغلب عليها لفتح الطريق سهلا ممهدا أمامنا لعلاج المشكلات الأخرى . ذلك لأننا **لو نجحنا فى اختيار الكفايات الممتازة لشغل الوظائف القيادية لتمكنت هذه القيادات أن تذلل بعلمها وفنها وخبرتها وايمانها وبصيرتها وضميرها الحى معظم المشكلات الأخرى .**

والواقع أن الاختيار لوظائف الاشراف والتوجيه اذا كان لازما وضروريا فى مختلف ميادين النشاط البشرى ، فهو أكثر لزوما وأشد ضرورة فى مجال التربية والتعليم ، ثم تتضاعف أهميته داخل المجتمعات النامية التى تتطور وتتغير بسرعة مذهلة لا تمكن المربى من أن يتكهن بالأوضاع المتوقعة مستقبلا ، كما أن التربية داخل هذا النوع من المجتمعات تصبح مزدوجة الوظيفة ، اذ أنها لا تبنى على أساس موجود وانما تعمل على اقتلاع الأساس القديم باستهلاك تقاليده ومثله ومعاييره واتجاهاته ، وفى الوقت نفسه تعمل على ارساء قواعد المجتمع الجديد فى الاتجاه المطلوب ، فالنمو فى هذه الحالة يوجه فى غير الاتجاه الذى ألفه الناس وتعوده البشر وينبغى أن يتصف فى الوقت نفسه بالمرونة الكاملة حتى نحصن الناشئة ضد الجمود والتقوقع ، فلا يتهيبوا التغيير أو التطور ، بل يتكيفوا له ويصبحوا عاملا لتحقيقه .

من اجل هذا يصبح الاشراف التربوى الجيد حتما تقتضيه طبيعة العصر ونوع الحياة الراهنة والمستقبلة ، كما تدعو اليه ظروف مجتمعنا ، ذلك لأن فشل المجتمعات النامية فى توفير اشراف يقظ وجيد كثيرا ما يؤدى الى انحرافات خطيرة فى مجال التطبيق التربوى ، وهذه الانحرافات تحدث

(*) هذا هو المقال السادس للكاتب ، فى مجال تطوير الأجهزة الفنية بوزارة التربية بقصد رفع مستواها وتحقيق رسالتها .

أخطاء سيئة الأثر في المستقبل ، غير مرئية النتائج في الوقت الحاضر ، اذ أن **أخطاء التربية لا يظهر أثرها السيىء في هذا الجيل وانما يتضح في الجيل القادم** ومعنى هـذا أن اهمال التوجيه التربوى الجيد يتضمن التضحية بجيل كامل الأمر الذى يؤدى الى تخلف الأمة الى ما شاء الله • والتقدم العلمى اليوم سباق بين الدول المختلفة فمن تعثر فى السير ، أو تلكأ فى الطريق فاته الدور وتخلف عن الركب ، وأصبح مضطرا الى بذل الجهود والأموال مضاعفة كى يعوض تخلفه من ناحية ويواصل السير مجتهدا من ناحية أخرى •

هذا والاختيار الجيد في الاتجاه السليم يحقق للتعـليم غايات اقتصـادية وتربوية وانسانية عظيمة الأهمية ، فان حسن الاختيار لوظائفه القيادية يقلل الفاقد ويضاعف العائد من وراء كل جهد يبذل ، وكل مال ينفق ، اذ أننـا فى هـذه الحالة نحقق بنفس الطاقات البشرية والأموال المرصودة ، وعـدد السنين المحـددة لكل مرحلة ، ضعف الأثر أو النتيجة • واذا كان التعليم عملا تربويا يقوم على أهداف فلسفية وقومية ، ويؤدى بأساليب فنية وأصول مرعية ، فان الاختيار الجيد لأصحاب الوظائف القيادية قادر على تحقيق هذه الأهـداف عن طريق القدوة الحسنة والتوجيه الفنى الرشيد • واذا كان التعليم عملا انسانيا ينبغى أن ينمى العلاقات الطيبة بين بنى الانسان ، وأن يوقظ الضمير الانسانى ويدعم ايمان الأفراد بالقيم والمثل العليا ، ويخلق الحماس المتبصر فى المواطن ليقوم بعمله راضيا سعيدا مقتنعا مخلصا الى آخر حدود الاخلاص ، فان حسن الاختيار يخلق كل ذلك فى المحيط التربوى ، ثم أن التربية من ميادين النشاط البشرى التى لا يمكن أن تؤدى بنجاح من غير ايمـان وحماس ومقـدرة وخبرة عالية •

— ٢ —

الوضع الراهن للاختيار :

ولكن الى أى مدى نحن نحسن الاختيار اليوم للوظائف القيادية الفنية فى مجال التربية ؟ وما الخطوات التى خطوناها فى الاتجـاه الاشـتراكى التطبيقى — ونحن رجال التربية — فئة رائدة نسبق غيرنا فى ترجمة الشعارات الى سلوك وتحويل الفلسفات الى مجال التطبيق الحيوى والى أنماط من السلوك والتقاليد والاتجاهات والعلاقات يمكن أن يقتدى بها فى القطاعات الأخرى ؟

وقبل مناقشة الوضع الراهن للاختيار يحسن بنا **أن نحدد الوظائف القيادية المطلوب الاختيار لها** ، فنحن نقصد بوظائف التوجيه الفنى : وظيفة مدرس أول ، ومفتش قسم ، ومفتش اعـدادى ، ومفتش ثانوى ، والمفتش الأول ، والمفتش العام ، وكبير المفتشين •

وليس معنى هذا أن الوظائف القيادية الأخرى لا يدخل فى اختصاصها عمليات الاشراف والتوجيه ، فاننا ينبغى أن نؤكد مرات كثيرة أن جميع الوظائف القيادية فى مجال التربية والتعليم يجب أن تجمع بين النواحى الفنية والادارية ذلك لأن التوجيه والقصد فى أى مجال من مجالات النشاط البشرى يستلزمان الجمع بين الناحيتين ، والفصل بينهما أو الاهتمام بناحية دون الأخرى يلغى بالضرورة صفة التوجيه ، ويدعو الى انحرافات كثيرة لا مجال لذكرها هنا • ومع هذا فسوف نقصر كلامنا على الوظائف التى ذكرناها ، **مؤكدين أن ما ينطبق على وظائف التفتيش الفنى يمكن أن يتفق فى كثير مع الوظائف القيادية الأخرى وان اختلفت بعض المعايير الواجب مراعاتها عند الاختيار لكل وظيفة •**

والوظائف التى ذكرناها يمكن تقسيمها مجموعتين : مجموعة صدر بشأنها قرار ينظم قواعد الاختيار لها ، ويضع المعايير التى يمكن الاختيار بمقتضاها ونقصد قرار ٢٥٥ لعام ١٩٥٥ ، ووظائف هذه المجموعة هى : مدرس أول ، ومفتش قسم ، ومفتش اعدادى ، ومفتش ثانوى • والمجموعة الثانية تركت من غير تشريع مقرر أو معايير محددة ، ووظائف هذه المجموعة هى : مفتش أول ، ومفتش عام ، وكبير مفتشين •

أما المجموعة الأولى فان القرار الذى ينظم الاختيار لها ظهرت عيوبه منذ بداية تطبيقه فى عام ١٩٥٥ ، وعلت صرخات من جهات متعددة تطالب بضرورة اعادة النظر فى أحكامه ، والعمل على تحسينه • وقد استمعت الوزارة لهذه الصرخات وعقدت اللجان المتعددة لدراسته ، والعمل على تطويره فى ضوء تطبيقه ، ولكن الانتظار قد طال دون جدوى ، ولا يعلم غير الله لماذا استعصى أمر العلاج رغم الاعتراف بالمرض والنجاح فى التشخيص • والأمر يحتاج اليوم الى اهتمام سريع من جانب الوزارة حتى توضع الأمور فى نصابها ، وتستقر أقدامنا فوق بداية طريق كل اصلاح فى مجال التربية والتعليم •••

أما المعايير التى أقرها قرار ٢٥٥ لعام ١٩٥٥ للوظائف التى ذكرناها فيمكن ايجازها فيما يلى :

١ ـ مؤهل فنى فى التدريس لا يقل عن مستوى المؤهلات الجامعية •

٢ ـ أقدمية فى الوظيفة لا تقل عن أربع سنوات بالنسبة للترشيح لوظائف مفتش اعدادى ومفتش ثانوى ، وعن ست سنوات بالنسبة للترشيح لوظيفتى مدرس أول ومفتش ابتدائى •

٣ ـ تقديرات فنية لا تقل عن « جيد جدا » فى سنتين على الأقل من السنوات الثلاث الأخيرة ، ويشترط ألا يقل تقدير العام الثالث عن «جيد» •

٤ ـ مدة اشتغال بالتعليم حددها القرار بألا تقل عن ١٨ سنة بالنسبة للترشيح لوظيفة مفتش ثانوى ، ١٥ سنة بالنسبة للترشيح لمفتش اعدادى ، ١٠ سنوات بالنسبة للترشيح لمدرس أول •

والمعيار الأول الخاص بالمؤهل : عاجز بحكم الاوضـــاع الراهنة عن الفوز والتمييز • ولذا فهو غير قادر على الاختيـار ، ذلك لأن المفروض حسب قانون المستويات التى وضعته الوزارة ألا يشتغل بالتدريس فى المدارس الاعـدادية والثانوية ودور المعلمين غير الحاصلين على مؤهلات جامعية أو ما فى مستواها • وقد سوى القرار بين المؤهلات العالية على اختلاف مستوياتها ، بل وسوى بين المؤهلات التربوية العالية وغير العالية حتى انه اعتبر كفاءة التعليم الأولى بعد حصول حاملها على مؤهل جامعى تعطى صاحبها فنية كاملة مع احتساب أقدمية اعتبارية عن مدة الخدمة السابقة سنة مقـابل كل ثلاث سنوات • **والغريب أن المعيار لم يشترط فى الوظائف القيادية تاهيلا تربويا عاليا بل أفسح المجـال لغير المؤهلين مهنيا** ، وكل ما هناك أنه أضاف عامين الى مدة الاشتغال بالتعليم ، **كما أنه لم يشترط الكفاية العلمية والمهنية وقوة الشخصية** مع أنه اشترط ذلك بالنسبة لوظيفة مفتش قسم ، كما اشترط الكفـاية الادارية وقوة الشـــخصية بالنسبة لوظيفتى ناظر مدرسة ووكيل مدرسة •

هذا ويعطى المعيار الحق لجميع المدرسين الأوائل بغير استثناء للوصول الى وظيفة مفتش اعدادى ، كما يعطى الحق نفسه لجميع مفتشى الاعدادى للوصول الى وظيفة مفتش ثانوى ، بمعنى **أن جميع المدرسين فى مرحلتى الاعدادى والثانوى يقفون فى طابور الأقدمية منتظرين دورهم للوصـــول الى الوظائف القيادية** ، وهذا الوضع يعطل وظيفة هذا المعيار فى الوزن والتمييز والفرز ويجعله عديم القيمة •

أما بالنسبة للمعيار الثانى والخاص **بأقدمية الوظيفة :** فهو معيار كمى يعتمد على عدد من السنوات يقضيها الموظف فى وظيفته ليصبح صالحا لشغل وظيفة تالية بغض النظر عن مقدار النمو العلمى والمهنى الذى أحرزه الموظف خلال هذه المدة ، فالأقدمية هنا هى صاحبة اليد العليا ، ولكن من قال ان مدة البقاء فى وظيفة ما تعطى الدليل على نضوج الموظف مهنيا أو علميا وبالتالى تجعله صالحا لوظيفة قيادية تالية ، فقد يكتسب موظف خلال عامين داخل وظيفة ما خبرات ومهارات وحقائق لا يستطيع آخر أن يكتسبها فى عشر سنوات أو حتى طوال عمره المهنى ، ذلك لأن الاكتساب هنا أو النمو أو النضوج لا يعتمد على عـــدد السنوات بقدر ما يعتمد على امكانيات عقلية وبدنية ووجدانية وعلمية ، وهـــذه لا يتفق فيها اثنان من الموظفين • ومعنى ما سبق أن هذا المعيار كسابقه ليس له قدرة الفـرز أو التمييز أو الاختيـار فهو لاغ بطبيعته لانه يســـمح للجميع بالمرور •

أما بالنسبة للمعيار الثالث والخاص **بالتقديرات الفنية :** فهو رغم كونه معيارا كيفيا الا أن **واقع التطبيق أفصح عن تعطيله وعجزه عن الفرز والتمييز واختيار أصلح العناصر** وذلك لسبب واضح كثيرا ما كتبنا عنه وأبرزنا خطورته وهـــو **فوضى التقويم، وعدم القدرة على ضبط معايير الحكم على اجتهاد العاملين وانتاجهم•**

فهذا المعيار يشترط حصول الموظف على تقدير فنى لا يقل عن جيد فى عام وعن « جيد جدا » فى عامين خلال السنوات الثلاث الأخيرة ، بينما يندر أن ينخفض تقدير المدرس الأول فى جميع المواد وجميع المحافظات على وجه الاطلاق عن « جيد جدا » • وهذا الوضع الشاذ نجده ينطبق تماما على الوظائف القيادية الأخرى • ومعنى هذا أن جميع المدرسين الأوائل والمفتشين متساوون فى الكفاية العلمية والمهنية والانتاجية ، وان وجد تمييز طفيف فى التقديرات الفنية فهو مركز فى الطرف الأخير من سلم التقدير ما بين ٩١ ، ١٠٠ أى فى العشر الدرجات الأخيرة بينما لا يفرق القرار فى التقديرات التى تأتى بعد ٨٢ • وهذا الوضع بطبيعة الحال يعطل هذا المعيار ويلغي وظيفته ويجعله معدوم الفائدة أو القيمة •

أما بالنسبة للمعيار الرابع والخاص **بمدة اشتغال الموظف بالتعليم** : فهو معيار كمى من النوع الفاشل الذى لا يعتمد على كفاية أو مقدرة **بل يقوم على أساس الأقدمية المطلقة** ، أقدمية التخرج أو المؤهل الذى كثيرا ما يتمشى مع أقدمية المولد أو شهادة الميلاد • ومع كل ذلك فقد احتل هذا المعيار مكانة مرموقة بين المعايير الأخرى المعطلة كما أوضحنا • فأصبح له اليد العليا والحكم النافذ لفرز الأشخاص وتمييزهم **وتعطيل وصول الأكفاء والممتازين الى الوظائف القيادية المناسبة لامكانياتهم** قبل دورهم فى طابور الاقدمية التى وضع فيها مشرع قرار ٢٥٥ ثقته الكاملة • **فهذا المعيار قادر على أن يقدم سنويا عددا محدودا من الموظفين ينطبق عليهم شروط الترقية لوظيفة قيادية ، ولكنه لايحجز فردا أو يرد عاجزا أو يحرم فاشلا فهو عادل عدالة الآلة التى لا تميز بين من يستحق ومن لا يستحق •••**

نخلص مما سبق الى أن شهادة الميلاد هى المؤهل الوحيد والمعيار الفريد الذى تتخذ منه الوزارة أساسا لاختيار قادتها والقائمين على تحقيق رسالتها وفى هذه الحالة ينعدم الاختيار للوظائف القيادية ويضحى بالصفوة الممتازة ، ولا يعترف باجتهاد أو امتياز أو قدرة على تجديد أو ابتكار ، ويسوى بين من ينتج ومن لا ينتج بل وبين من يعمل ومن لا يعمل وبين القادر والعاجز وبين الناجح والفاشل ، وهنا نكون قد تنكرنا لدستور الاشتراكية وبعدنا عن تطبيق أهم مبادئه « كل على قدر عمله وانتاجه » وفى ذلك خطورة لا ينبغى السكوت عنها •••

واذا قيل ان لا ذنب لوزارة التربية اذا عجزت عن الاختيار لان القائمين على تقويم الموظفين لا يضبطون معاييرهم ، فهذا قول غير مقبول لأن الميزان التالف لا تقبل أحكامه فى حياتنا المادية ، فأولى ألا تعمل الوزارة به فى أمور لها صلة بمستقبل هذه الأمة ، وجدير بها أن تضبطه وتصلح من خلله وانحرافه أو تبحث لها عن ميزان غيره أكثر صدقا وموضوعية •

اما الاختبارات الشخصية التى درجت وزارة التربية فى السنوات الأخيرة على تنظيمها والاعتماد عليها كمعيار جديد يضم الى المعايير السابق مناقشتها ، فقد برهن الواقع أيضا فى ضوء التطبيق **على فشلها وعجزها عن الفرز والتمييز** اذ سمحت للغالبية العظمى بل وللجميع فى كثير من الحالات باجتيازها والمرور فيها . هذا **وتتم هذه الاختبارات بصورة شكلية تجعلها أقرب الى التمثيلية منها الى وسيلة جدية خطيرة تقدم للوطن الصفوة الممتازة القادرة على البناء والتشييد واقامة صرح الاشتراكية .**

كذلك يتصف العمل داخل هذه الاختبارات بالارتجال والتشبع بعامل الذاتية اذ أنها لا تتم بصورة موضوعية مخطط لها تخطيطا علميا وتربويا ، **وهى تزن الشخص فى خمس دقائق أو أكثر أو أقل وهى مدة لاتسمح بالكشف عن المواهب والتعرف على الاستعدادات والمهارات ومستويات التحصيل العلمى والمهنى . ثم لا معنى اطلاقا لوزن شخص ما خلال خمس دقائق بوساطة رؤساء أعطيت لهم فرصة وزنه خلال سنة كاملة أو سنتين وربما ثلاث أو أربع سنوات،** فان الفكرة السابقة التى كونها الرئيس عن الموظف سوف تؤثر فى وزنه لهذا الموظف داخل الاختبار الشخصى ، كذلك فان رجال الميدان والتطبيق ينبغى أن يقوموا فى ضوء آثارهم وانتاجهم وأعمالهم بجانب عملهم وثقافتهم النظرية ، فقد يكون الشخص عالما ومتمكنا وقوى الشخصية ولكنه محدود الأثر فى مجال التطبيق . **وطالما كان الأمر هو الاختيار لوظائف قيادية ميدانية فينبغى أن يقوم أثر الموظف لا الموظف نفسه** . ثم لا معنى اطلاقا لاستبدال ميزان معطل بميزان عاجز بل المنطق السليم يحتم اصلاح ميزان التقويم طالما اعترفنا بفساده وعدم صدق أحكامه . حقيقة أن اصلاح هذا الميزان صعب وعسير اذ يعد من المشكلات العويصة التى تواجه المجتمعات الحديثة وبخاصة النامية . ولكن كل جهد يبذل لضبط معاييره خير من اهماله والبحث عن موازين أخرى غيره لن تحقق وظائف الميزان الأصلى .

والمجموعة الثانية من الوظائف القيادية التى لم يشملها قرار ٢٥٥ ونقصد وظيفتى مفتش عام وكبير مفتشين ، أما وظيفة مفتش أول فقد سارت فى ركاب القرار المذكور ، مطبقة أحكامه وأوزانه معترفة بمعاييره . والمشرع كما اعتقد قد أخرج هذه الوظائف من سلطة القرار لحكمة سامية قصد بها أن تدقق الوزارة فى اختيار الأكفاء الممتازين لها باعتبارها وظائف قيادية عليا تحتاج الى تدقيق أشد لتضمن وصول الصفوة الممتازة من الموظفين اليهما ، **ولكننا للأسف رأينا الوزارة فى السنوات الأخيرة الماضية تضع معايير أكثر عجزا وفشلا من معايير القرار المذكور** ، كما أنها فوق ذلك لم تثبت على معايير واحدة بل تأرجحت بين معايير مختلفة لا دخل للنضوج فيها ولا اعتبار للانتاج أو الاجتهاد أو الامتياز العلمى بل ولا تسليم بأقدمية الوظيفة **حتى رأينا المرؤوس يصبح رئيسا على رئيسه فى غمضة عين دون مبرر أو أساس سليم ..؟!**

أما المعايير التى آمنت بها الوزارة فى السنوات الأخيرة بالنسبة للاختيار لهذه الوظائف فأهمها معيار الأقدمية فى الدرجة المالية ، ومعيار الاقتراب من سن التقاعد ، ولا علم لأحد بالفلسفة التربوية التى بنت عليها الوزارة وضع ثقتها الكاملة فى هذين المعيارين ، فقد سمعنا أن **المعيار الأول** يتضمن كل أنواع الأقدميات : أقدمية المولد ، وأقدمية التخرج ، وأقدمية مدة الاشتغال بالتعليم ، وأقدمية الوظيفة ، ولكن هذا بعيد كل البعد عن الحقيقة والواقع لأن التفوق فى الدرجة المالية بنى على اختيار قديم كانت الحكومة تأخذ به منذ سنوات مضت ، معتمدة فرضا على التفوق فى الانتاج والكفاية فى الوظيفة ، ثم ألغته آسفة بعد أن **تبين لها فوضى الاختيار للدرجات المالية ، والمحسوبية الصارخة التى كانت تحكم هذا الاختيار ، ولهذا لا معنى لأن تقع الوزارة فى خطأ نتيجة اعتمادها على خطأ سابق ، ثم من الظلم الصارخ أن تتخطى الوزارة الموظف المتخلف ماليا فتحاسبه على ذنب اقترفته هى فى حقه يوم أن تخطته عند توزيع درجاتها ، فتكون بذلك قد أذنبت فى حقه ـ بل فى حق الوطن اذا كان من الممتازين المنتجين ـ مرتين أو ثلاثا خلال عمره المهنى القصير .**

وسمعنا أيضا فى أمر هذا المعيار أنه **لا يجوز لموظف أن يرأس عددا من الموظفين دون أن يكون متفوقا عليهم فى المرتب ؟! ولكن هذا معيار اقطاعى** يعود بنا الى ما قبل الثورة حينما كانت أقدار الناس تقاس بالملكية والدخل والمستوى المادى ، ثم من قال أن دخل الموظف ينبىء عن تفوقه فى الامكانيات العقلية والعلمية والمهنية وفى القدرة على القيادة والاشراف والتوجيه . **ان واقع الحال فى مجال التطبيق يجعل موقف الوزارة يحتاج الى اعادة نظر سريع حتى نسير فى الاتجاه الاشتراكى المطلوب** فان حسن الاختيار للوظائف القيادية يتضمن كل معانى الوطنية السليمة ويعطى الأساس الأول لتدعيم وطنية أفراد هذا المجتمع ، ومضاعفة ثقتهم فى العمل والانتاج ويشجعهم على بذل الجهد والتضحية فى الاتجاه المطلوب .

هذا وقد ينقل الموظف من وزارة أخرى الى وزارة التربية فيكون أسبق بكثير فى درجته المالية من زملاء من نفس الدفعة ، وذلك بحكم أسبقية جميع الوزارات فى توزيع الدرجات المالية بالنسبة لوزارة التربية ، وفى هذه الحال تكون الوزارة قد اقترفت ذنبين ، ذنبا فى حق الوطن وآخر فى حق الموظف ، أما الأول فلانها قدمت انسانا لم يتمرس التمرس الكافى فى الحقل التربوى على آخر عاش طوال عمره المهنى فى محيط التربية والتعليم ، أما الثانى فلأنها حاسبت الموظف على ذنب اقترفته هى فى حقه يوم جعلته متخلفا عن نظرائه فى الوزارات الأخرى بالنسبة لتوزيع الدرجات المالية .

أما المعيار الآخر الذى كثيرا ما أخذت الوزارة به عند الاختيار للوظائف

القيادة العليا فهو الاقتراب من سن التقاعد بدعوى الرغبة فى ادخال السرور على قلب الموظف قبل انتهاء مدة خدمته ! وتلك نزعة انسانية فردية وليست من النوع الاجتماعي الذى يتمشى مع طبيعة مجتمعنا الجديد ، وربما انحدرت الينا هذه الانسانية الفردية من المجتمع الاقطاعي •

ومع ذلك فان حسن الاختيار لوظيفة قيادية لن يحرم من قارب سن التقاعد المرتب أو العلاوة أو حتى الحياة فى نفس مستوى الزميل المرقى ، **وحبذا لو مارس الرؤساء نزعتهم الانسانية في المحيط المادى دون المحيط الوظيفي بمعنى أن يمنح من قارب سن التقاعد درجة مالية أو علاوة دون أن يمنح وظيفة قيادية غير كفء لها** ، فان الضرر الذى قد يلحق بمصالح الوطن فى هذه الحال أخف بكثير من الضرر الراهن • وليكن فى اعتبارنا دائما أن الوطن ملك للأجيال القادمة حتى يوم القيامة ولا ينبغي أن نتهاون فى حق من حقوقه مهما تصارع هذا الحق مع حقوق زملائنا وأصدقائنا ومحبينا ، وهذا هو مفهوم الوطنية بل والانسانية بمعناها الاجتماعي الواسع •

هذا هو الوضع الراهن ، وهو كما رأينا يحتاج الى اعادة نظر حتى تستقر الأوضاع وتوضع الأمور فى نصابها وينال الوطن حقه الكامل من أبنائه ، وتستغل الطاقات والامكانيات ، ويفسح الطريق أمام الكفايات •

ولكن كيف السبيل الى ذلك ؟ ان الأمر ليس بالهين اليسير لانه يتصل بالكشف عن معايير كيفية والوصول الىمقاييس وأوزانقادرة على الفرز والتمييز حتى يتم الاختيار على أحسن صورة •

— ٣ —

الصفات الواجب توافرها فى القيادات المشرفة الموجهة :

لكل وظيفة قيادية مواصفات ومسئوليات محددة ينبغى أن نبدأ بها دائما عند وضع معايير الاختيار لها • ووظائف التفتيش تختص برفع مستوى الأداء وضمان تحقيق النمو المطلوب فى الناشئة على أحسن صورة ، والمعروف أن التعليم الموجه يعتمد على التراث العلمى لتحقيق النمو المنشود ، فنحن نقلة تراث بطريقة تحقق وظيفته وتضمن استمرار تطوره ، فكأن العملية التعليمية تعتمد فى الدرجة الأولى على العلم باعتباره تراث البشرية وذخيرتها فى معركة الحياة ، وعلى أساليب توصيل هذا العلم بحيث يحقق النمو السوى فى الجيل الجديد ، ومعنى ذلك أن وظائف التوجيه الفنى تستلزم نضوجا علميا وآخر مهنيا بدرجات تختلف باختلاف مستوى الوظيفة ، فلا يصح أن يفتح الباب للجميع كى يصلوا الى شغل هذه الوظائف اذ ليس من المعقول أن يتحقق النضوج العلمى والمهنى عند الجميع ، وان تحقق فبدرجات مختلفة تسمح بالاختيار ، وهذا أمر طبيعي متوقع نتيجة اختلاف الأفراد فى أمور كثيرة بعضها

يتصل بالامكانيات العقلية وبعضها له علاقة بالنواحى البدنية والوجدانية وبعضها يتصل بالضمير والخلق والاجتهاد ، وهذا الاختلاف الواسع يلمسه كل صاحب وظيفة قيادية يقود عددا من الموظفين : يلمسه ناظر المدرسة ، والمدرس الأول ، والمفتش ، والمفتش الأول ، ومدير المنطقة ، بحيث يستطيع كل واحد من هؤلاء أن يعين لنا من غير تردد أكثر موظفيه تعاونا أو انتاجا أو قدرة على التصرف أو قوة شخصية ... الخ .

ولكن رب معترض يقول ان الوزارة بقرارها ٢٥٥ تشترط مؤهلا فنيا فى التدريس لا يقل عن مستوى المؤهلات الجامعية ، وهذا المؤهل يضمن استحواذ الموظف على القدر المطلوب من التراث العلمى ، كما أن المؤهل التربوى يضمن استحواذه على القدر المطلوب من الثقافة المهنية ، ولكن هذا القول مردود عليه فان خريجى الجامعة والمعاهد العليا يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا وذلك فى مستواهم العلمى وفى قدرتهم على العمل والانتاج والتجديد والابتكار وفى ضمائرهم ، ثم ان درجات الاختلاف والتباعد تزداد حدة واتساعا كلما مضت السنين بعد التخرج .

وفيما يلى محاولة لتحديد أهم الصفات الواجب توافرها فى القيادات المشرفة أو الموجهة وهى محاولة سوف تعيننا عند اقتراح بعض أسس الاختيار لهذه الوظائف :

[أولا] **نضوج علمى يتناسب مع نوع المرحلة التعليمية التى سيتولى الموظف مسئولية توجيهها** والاشراف عليها . ونقصد بالنضوج العلمى استحواذ الموجه على قدر منظم واضح من العلم الوظيفى المرتبط بحياتنا الخاصة والعامة ، المتصل بمشكلات وطننا ومشروعاته العمرانية بحيث يسمح هذا القدر من العلم بأن يتفوق الموجه فى تفكيره ومستوى تحصيله واسلوب تصرفه فى العلم تطبيقا وتنظيما وتفكيرا ، وبذلك يصبح قادرا على أن يترك أثره فى المعلمين والتلاميذ ، وأن يتمكن من تقويم المعلم ومجهوداته فى الاتجاه السليم .

ونحن حينما نضع النضوج العلمى للموجه فى المكان الأول انما نؤكد قيمة العلم فى العملية التعليمية بصفة عامة وداخل مجتمعنا الحديث بصفة خاصة ، فنحن اليوم أحوج ما نكون الى العلم والى الاسلوب العلمى حتى ننجح فى بناء نهضتنا وتطوير مجتمعنا فى جو هادىء سليم .

[ثانيا] **نضوج مهنى يعتمد على بصيرة تربوية ، وأساس من علم النفس ، وفهم واضح لاتجاهات المجتمع وقيمه وأهدافه بحيث** يصبح للموجه الفنى رأى واضح محدد فى الخطط والمناهج وأساليب التدريس والجو المدرسى والنشاط بأنواعه المختلفة ومعينات التدريس وغير ذلك من الوسائل التعليمية ، وذلك حتى يتمكن من توجيه العملية التعليمية داخل محيط المدرسة التوجيه الفنى السليم ، وحتى يحوز احترام المعلمين والتلاميذ وثقتهم فى توجيهاته وآرائه . فان

ثقة المعلم فى الموجه من الأمور الضرورية لنجاح عملية الاشراف والتوجيه ، كذلك فان سيطرة الموجه على دقائق المهنة وأصول التربية يعينه على الابتكار والتجديد ، ويدفع المعلم الى المحاولة والتجريب ، والى العمل الخلاق الذى كثيرا ما يضاعف من ثقته بنفسه وبعلمه وفنه ، وينمى فيه روح المبادأة والنقد البناء والتعاون مع غيره ، وعرض مشكلاته دون اخفاء مع طلب المعونة والخدمة ممن هم أكثر منه دراية وخبرة ...

[ثالثا] **نضــوج قومي يعتمد على ايمان عميق بالوطن ومتطلباته وأهدافه واتجاهاته ، بحيث يتمكن** الموجه من توجيه المناهج وطرق التدريس وأنواع المناشط التوجيه الذى يحقق فى التلاميذ النمو القومى السوى الى جانب نموهم العلمى المطلوب ، هذا ويتضمن النضوج القومى قدرة الموجه على انكار الذات والعمل بروح الفريق ، والتطور مع عدم الجمود ، والتجارب مع الاحداث القومية والعالمية مع عدم التخلف عن ركب الحضارة والمجتمع العربى ، فان ذلك ضرورى لخلق الحماس المطلوب مع البعد عن التكلف والصنعة والدعاية الفجة والتهريج ، كذلك يتضمن النضوج القومى تغليب الصالح العام والتضحية بالجهد والوقت والمال عند اللزوم .

[رابعا] **ايمان بالرسالة واقتناع باهميتها مع وجود الرغبة الأكيدة فى العمل بمقتضاها وبذل الجهد** لتحقيق أهدافها ، فليست القدرة على العمل كافية لضمان الانتاج بالمستوى المطلوب ، وانما **الايمان بهذا العمل** يعد الطاقة الخلاقة التى تدفع الفرد للعمل الهادف الموجه والاجتهاد والتضحية فبغير الايمان بالرسالة يضبح النضوج العلمى والمهنى قــدرات معطلة أو كامنــة لا تظهر آثارهــا فى المجال التعليمى .

[خامسا] **الابتكار والتجديد والمبادأة بالاصلاح وتطوير الأوضــاع المألوفة** اذا كانت فى حاجة الى تطوير فان أصحاب الوظائف القيادية فى مجال الاشراف والتوجيه ينبغى ألا يسيروا مع الركب مقلدين بل يجب أن يحسوا كل انحراف وأن ينبهوا عنه ويعملوا على ازالته والتخلص منه ، فان أجهزة الاشراف والتوجيه مسئولة فى الدرجة الأولى عن كافة الانحرافات التربوية التى انتشرت فى مدراسنا وبين ابنائنا مثل الغش فى الامتحانات ، وانقطاع الطلاب فترة طويلة فى نهاية العام ، والنفاق التربوى بصوره المتعددة وغير ذلك كثير مما يحتاج الى علاج سريع ...

[سادسا] **القدرة على التعاون مع المنفذين على قدم المســاواة ، وتقديم المساعدات والخدمات وسماع وجهات النظر من جانب النظار والمعلمين وكافة رجال الميدان** ، وعدم التعالى أو الشعور بالطبقية ، طبقة الموجهين وطبقة المنفذين واعتبار الأولى أعلى فى مستواها من الثانية فان التوجيه خدمة تربوية تعاونية ، وليس وصاية أو سيطرة أو فرض آراء وتوجيهات . فلابد أن يكون لدى الموجه الاستعداد الكامل لسماع وجهات النظر المختلفة والتعمق فى فهمها ومحاولة

مناقشتها وتقدير الصالح منها مع الافادة منه ومحاولة اقناع المعلم بوجهات نظر الموجه بأسلوب علمى ديمقراطى قائم على الخبرة والتجربة والمنطق ...

[سابعا] **التمتع بعقلية علمية منظمة وبأسلوب علمى فى التفكير ونظرة موضوعية للأشخاص والأمور ودقة كاملة فى وزن** الأشخاص والمجهودات ، وعدالة مطلقة فى توزيع الخدمات والكفايات ، وتغليب المصلحة العامة مع الايمان بالنزعة الانسانية .

[ثامنا] **القدرة على ضبط النفس والسيطرة الذاتية** فان ذلك يساعد كثيرا على حسن استغلال الصفات الأخرى ، فالفرد القادر على ضبط نفسه فى استطاعته قيادة الآخرين والتأثير فيهم ومن يفقد زمام نفسه لن يستطيع أن يتحكم فى زمام زملائه ومرؤوسيه ، والقيادة أو الريادة فى أشد الحاجة الى سيطرة ذاتية وضبط وتحكم فى الانفعالات والاقوال والأعمال ، اذ كثيرا ما يفسد على الموجه نجاحه بعض الألفاظ التى يتفوه بها دون روية فى لحظات الاجهاد أو التعب، كما أن بعض عبارات المديح أو التجريح اذا ما قيلت لفرد أمام زملائه كثيرا ما توغر الصدور وتباعد بين الموجه والمعلم ، وقد تذهب بثقة أحد الزملاء فى المشرف أو الموجه .

- ٤ -

معايير الاختيار لوظائف الاشراف والتوجيه :

١ - الانتاج العلمى للموظف معيار يمكن أن يقوم به مدى نضوجه العلمى بطريقة موضوعية فان وظائف الاشراف والتوجيه تحتاج كما ذكرنا الى قدر من النضوج العلمى تمكن المفتش من أداء عمله ، وتميزه عن المدرس المطلوب رفع مستواه ، كما أن هذا الانتاج يضمن استمرار اتصال الموجه بالعلم وهذا أمر ضرورى جدا ، ذلك لأن تطور العلم فى هذا العصر يتم بطريقة سريعة مذهلة تجعل رجل التعليم غير صالح لحمل رسالته اذا ما تقاعد عن القراءة أو التأليف أو البحث . والانتاج العلمى من الأمور التى يمكن حصرها أو ضبطها ، كما يمكن وزنها وتقويمها بواسطة لجنة من ذوى النضوج والتخصص . ولكن قد يظن البعض أن ما قصدت اليه يعد شيئا خياليا بعيدا عن الواقع اذ يندر أن نجد لأحد المفتشين أو المفتشين الأوائل انتاجا علميا يستحق التقدير ، ولكن أؤكد هنا أن الوضع سوف يتغير تماما يوم أن تأخذ الوزارة بهذا المبدأ ، ولدينا ما يثبت هذا القول فى حياتنا الراهنة ، فان الجامعات قبل أن تتخذ من هذا المبدأ معيارا لترقية رجالها كانت معظم فروع العلم تفتقر افتقارا واضحا الى البحوث والمراجع والمؤلفات العربية ، فيوم أن كنا طلابا فى الجامعة لم نكن نجد مؤلفا واحدا نقرؤه بالعربية فى فروع الجغرافية المتعددة غير كتاب « حوض النيل » للدكتور محمد عوض ولكن اليوم بعد تقرير هذا المبدأ تراكم لدينا تراث علمى مطبوع عظيم القدر كما وكيفا .

هذا والطريق الذى سلكته الوزارة فى السنوات الأخيرة بشأن تأليف الكتب المدرسية واتباع وسيلة المسابقة الحرة يفسح المجال أمام الجميع كى يدخلوا هذا الميدان مستغلين خبراتهم الواسعة وتجاربهم المتعددة كى يتفوقوا فى هذا المجال وبذلك تتحقق الفائدة بدلا من احجام معظم رجال الميدان عن التأليف ، واضطرار الوزارة الى اعادة الاعلان عن المسابقات فى حالات كثيرة كما حدث فى الأعوام الأخيرة بالنسبة لبعض الكتب • واذا قيل انقصور وسائل النشر وتشجيع التأليف قد يحول دون ظهور الكثير من الانتاج العلمى فان هذا القول مردود عليه اذ أننا نمتلك اليوم وسائل متعددة للنشر • ثم ان نجاح أحد الموظفين فى نشر كتبه وبحوثه وفشل الآخر فيه اعتراف ضمنى بتفوق الأول على الثانى فى مجال النضوج العلمى • ومع ذلك فان الوزارة تستطيع وضع التسهيلات اللازمة لطبع بعض الكتب ونشرها بعد التأكد من صلاحيتها لمكتبات مدارسها ، فان هذه المكتبات تشترى سنويا من السوق الحر آلاف الكتب ، وسوف يكون الانتاج ممتازا طالما أنه يحقق لصاحبه فائدة مادية وأخرى معنوية عظيمة القيمة فى حياته العملية •

واذا قيل ان الأعداد التى ترقيها الجامعة كل عام محدودة للغاية ؛ فان الأعداد المطلوب ترقيتها كل عام لوظائف الاشراف والتوجيه لا تتعدى فى وزارة التربية أصابع اليد الواحدة بالنسبة لكل مادة هذا مع الفارق الكبير بين اعداد أساتذة الجامعات واعداد أساتذة وزارة التربية والتعليم الذين يشغلون كل وظيفة •

(٣) الانتاج فى مجال المهنة على هيئة تجارب وبحوث وآراء وتوجيهات تنشر فى المجلات العلمية وتطبق فى الميدان ، وكذلك كمعيار يمكن أن نقيس به مدى نضوج الموظف المهنى • اذ من المعروف أن رجل الميدان لديه الكثير من الفرص والمجالات التى تساعده على أن يجدد ويبتكر ويجرب ويبحث ويطبق ، ويضع المبادىء النظرية أو الفلسفية موضع التنفيذ والتطبيق وهو فى أثناء ذلك يحاول أن يصل الى مستوى الأداء الجيد فى حدود امكانيات مدارسنا وظروف بيئتنا ومستوى هيئات التربية والتعليم لدينا ، فالتربية الحديثة بأهدافها ومبادئها وأساليبها ووسائلها لا يمكن استيرادها بكامل صورتها من الدول التى سبقتنا بل لابد من تنشئتها محليا وتنميتها داخل بيئتنا المصرية حتى تتكيف لظروفنا وتخضع لاتجاهاتنا السياسية والاقتصادية وتتشكل بحسب حاجات مجتمعنا ، وفى هذا المجال ينبغى أن تثبت أجهزة الاشراف والتوجيه وجودها وان تتحمل مسئوليتها الهامة فتحاول وتجرب وتطبق بتصرف وتشجع كل مدرس وكل مدرسة على الابتكار والتجديد ، وتقف بالمرصاد ضد كل انحراف أو نفاق وتشخص وتواجه المشكلات وتصف العلاج فى اتجاه رفع مستوى الأداء وتحسين العملية التعليمية ، ولكى يصل المفتش الى هذا المستوى لابد له من نضوج مهنى يساعده على تكوين رأى مستقل يعرف به بالنسبة للمناهج والخطط والكتب المدرسية المقررة وأساليب التدريس المناسبة لمدارسنا وأنواع الأنشطة التى

تتفق مع امكانياتنا وظروفنا الراهنة ، فمن ليس له فلسفة فى العمل الذى يتحمل مسئوليته لا يستطيع التوجيه فيه بجرأة وشجاعة وكفاية كما لا يمكنه أن يجرب ويجدد ويبتكر ، ويشجع من يقودهم على المبادأة والتحرر من تقاليد المهنة ، والأساليب أو الأفكار الموروثة •

هذا وقيام الموجه ببعض التجارب والبحوث والمحاولات فى ميدان التطبيق التربوى يعمق من خبرته ويضاعف من حماسه ، ويزيد من ايمانه بأهمية رسالته ويقوى من بصيرته ويرفع من مكانته فى المحيط الذى يوجه فيه فيتحقق أثره • وحبذا لو استحدثت وزارة التربية والتعليم جهازا فنيا عاليا على المستوى الاقليمى أو المركزى لتشجيع البحث والتجريب والمحاولة ، وتنظيم كل نشاط ابتكارى وتوجيه كل جهد أو اجتهاد فى هذا الاتجاه وتقويمه ثم العمل على نشر هذه التجارب والبحوث وتعميم تطبيق الناجح منها ، فان ذلك فوق أنه يرفع من فنية العمل التربوى ، ويضاعف من الأثر المرجو ، ويزيد من فاعلية الأجهزة الفنية للاشراف والتوجيه ، فانه يقدم لنا معيارا كيفيا صادقا لاختيار أكفأ العناصر وأقدرها على شغل الوظائف القيادية ، فان ما ينشر للموجه من آراء وتجارب وبحوث فى المجال التطبيقى يكشف الستار عن بصيرته التربوية ومدى نضوجه المهنى ومقدار العمق الذى وصل اليه فى معالجة المشكلات الميدانية •

واذا قيل أن ما قصدت اليه يعد شيئا خياليا بعيد كل البعد عن الواقع اذ يندر أن نجد اليوم لأحد الموجهين آراء شخصية أو تجارب وبحوثا تستحق النشر أو التطبيق أو التعميم ، فاننا نؤكد بأن الوضع سوف يختلف تماما يوم أن تتخذ الوزارة هذا المعيار أساسا للأختيار ، ويوم أن تشجع البحث والتجريب وأن تُرعى المجتهدين المبرزين وتفسح لهم الطـريق للمضى فى اجتهادهم ثم أن لدينا المجلات المهنية التى ترحب بنشر مثل هذه التجارب والبحوث بل وتدعو دائما جميع المدرسين ورجال التعليم كى يسهموا فى تحريرها ••

[ثالثا] **التقديرات الفنية بعد ضبط معايير الحكم على عمل الموظفين والقضاء على فوضى التقويم** الذى يتم اليوم بصورة غير صادقة وذلك باعتباره معيارا يمكن أن نقيس به مدى كفاية الموظف الانتاجية فى مجال عمله ، وأثره فى المحيط الذى يعمل فيه وقد سبق لنا مناقشة هذه المشكلة فى عدد سابق وفى هذا الصدد يحسن الغاء التقديرات اللفظية والرقمية لمدة زمنية تطول بالقدر الذى ينسى أصحاب الوظائف القيادية المستويات والتقاليد والاتجاهات التى ألفوها وتعودوها وساروا عليها من غير تجديد أوتفكير أونقد وذلك بالنسبة لتقويم الموظفين ، فمن التقاليد الخاطئة والشائعة بين المفتشين أن يزيد تقدير المدرس الأول عن جميع المدرسين وأن يزيد تقدير المدرس أوالمدرس الأول فى كل عام عنسابقه أوعلى الأقل يثبت ، وأن يصل المدرس أو المدرس الأول الى تقدير « ممتاز » حينما يحل دوره فى الترقية لوظيفة قيادية • ويحسن كذلك أن يقوم كل موجه أو رئيس بترتيب موظفيه فى سلم قياسى يعطى قمة لكل وظيفة ، فهناك قمة للمدرسين وأخرى

للمدرسين الأوائل وثالثة لمفتشى الأعدادى وهكذا ، على أن يتم هذا الترتيب بحسب الكفاية بعد تفكير وترو ومقارنة طوال عام دراسى ، وفى هذه الحالة تستطيع الوزارة أن تحصل على أميز الممتازين بالنسبة لكل وظيفة داخل كل منطقة فتخضعها للمعايير الأخرى ، فيتم الفرز والتمييز على مراحل متعددة يحقق فى النهاية حسن الاختيار المنشود بالنسبة للوظائف القيادية .

وما قصدت اليه يمكن تنفيذه عمليا بل أننى قمت بتنفيذه خلال السنوات الأربع الأخيرة داخل المناطق التى عملت بها ، وما زلت قائما على تنفيذه ولم أجد صعوبة فى الاتفاق مع زملائى على أميز الممتازين بين المدرسين أو المدرسين الأوائل ، بل العجيب حقا أن الممتاز بالفعل لا يختلف فيه اثنان ، فما ناقشت رائدا من رواد التعليم فى كفاية موظف الا وجدته يتفق معى ومع غيرى فى كفايته ، ولكنه عندما يناقش فى عدم اختياره لوظيفة قيادية يعلل ذلك بأن الآخرين ممتازون على الورق فهو مضطر الى تفضيلهم لأقدميتهم رغم اقتناعه بعدم صلاحيتهم أو امتيازهم **ومعنى هذا أن المشكلة ليست فى صعوبة التعرف على الاكفاء** الممتازين وانما المشكلة فى فوضى التقويم ...

[رابعا] **بطاقة الموظف التى نقترح اعدادها لكل موظف على أن يحتفظ بها الرئيس المباشر** ليسجل فيها تباعا عاما بعد عام ، نشاط الموظف وانجازاته ومدى تعاونه والبحوث والتجارب التى قام بها والأعمال التطوعية التى أداها فى محيط عمله أو خارج نطاق مسئولياته ، وأثره فى المجال الذى يعمل فيه ، وقدرته على التصرف فى المشكلات الميدانية التى تواجهه ، ومقدرته فى القيادة والتبعية والعمل داخل فريق وعلاقاته الانسانية مع رؤسائه ومرؤوسيه ، على أن تصمم هذه البطاقة بطريقة فنية تجعلها وافية وسهلة الاستخدام وعملية تعتمد فى ملئها على ذكر الأمثلة والوقائع وليس على العبارات الانشائية المائعة غير المحددة ويحسن أن يتابع المدير العام للمنطقة أو الوكيل ملء هذه البطاقة ومراجعتها واعتمادها من حين الى آخر ، وبالطبع سوف تنقل هذه البطاقة مع الموظف فى حالة نقله الى منطقة أخرى ...

ويمكن أن نبدأ بتنفيذ هذا الاقتراح على أصحاب الوظائف القيادية ابتداء من وظيفة مدرس أول ، وفى هذه الحالة تصبح هذه البطاقة احدى الوسائل أوالمعايير التى يمكن الاعتماد عليها عند الاختيار للوظائف القيادية ...

مناهج علم النفس

للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
عميد كلية المعلمين جامعة أسيوط

يقصد بالمنهج خطوات منتظمة يتخذها الباحث لمعالجة مسألة أو أكثر ويتتبعها للوصول الى نتيجة محققة يمكن الاستفادة منها ٠

وعلم النفس الحديث كغيره من العلوم الطبيعية يعتمد على طرق مناهج مختلفة للوصول الى نظريات وقوانين فى تفسير السلوك نشرحها فيما يلى :

أولا ــ الملاحظة : Observation

الملاحظة هى مراقبة شىء أو ظاهرة طبيعية أو غير طبيعية كما تحدث ، وتسجيل ما يراقب لغرض علمى أو عملى كمراقبة نمو نبات أو ظاهرة جوية ٠

والملاحظة اما عارضة أو مقصودة ٠ **فالملاحظة العارضة** تحدث دون تفكير سابق أو رغبة سابقة ، وهى وان كان لها أهميتها وتؤدى فى كثير من الحالات الى كشوف ذات بال كما حدث فى الكشف عن البنسلين مثلا ، الا أنه لا يمكن الاعتماد عليها فى علم النفس ، بل يكفى أنها تؤدى بنا الى ملاحظة ظاهرة ما ملاحظة مقصودة ٠

أما **الملاحظة المقصودة** فهى توجيه الانتباه الى الظواهر والوقائع لادراك ما بينها من صلات وروابط ، وذلك دون أن نحاول السيطرة أو التوجيه لهذه الظواهر ٠

وفى علم النفس نستخدم الملاحظة **المقصودة أو الملاحظة الموضوعية** فى المجال الطبيعى الذى يوجد فيه الفرد ٠ ويكثر استخدامها فى علم النفس الاجتماعى فى بحوثه الاستطلاعية التى تسمى « المسح الاجتماعى » (Social Survey) : لجمع البيانات والحقائق عن جماعة من الناس فى بيئة معينة أو ظروف معينة من حيث طرق معيشتهم وأوجه نشاطهم ، كدراسة طرق تنشئة الأطفال فى جماعة معينة أو دراسة الحياة الريفية فى منطقة معينة أو غير ذلك من أمثلة دراسة الحياة فى مختلف الظروف والبيئات ٠٠٠

كما يستخدم هذا المنهج **علم نفس الطفل** لدراسة نمو الطفل وخصائص النمو فى كل مرحلة من مراحل النمو حتى يمكن أن يفيد منها الدارسون

والمتخصصون فى التربية والمدرسون والآباء ، لمعاملة الطفل المعاملة التى تتناسب مع مرحلة النمو وخصائص هذه المرحلة .

كما يستخدم **علم نفس الشواذ** نفس المنهج فى دراسة العوامل الاجتماعية التى تؤدى الى ذيوع الأمراض النفسية (العصبية) أو العقلية (الذهانية) ، أو معرفة الطرز الأساسية المختلفة لاضطراب الشخصية مثلا .

ويمكن أن نلخص **مزايا طرق الملاحظة** فيما يأتى :

١ ــ انها تسمح بتسجيل السلوك وقت حدوثه فى الحال كما أنها تسجل السلوك التلقائى ولا تترك المجال للاعتماد على الذاكرة .

٢ ــ كثيرا ما يقوم الأفراد بأنماط من السلوك دون تفكير . وقد لا تكون القدرة اللغوية أو الكلمات التى تساعدهم على شرح هذه الأنماط . بل لعلهم لا يجدون الأسباب التى يعللون بها هذا السلوك . وهناك من أنماط السلوك ما يعتبر عاديا فى نظر الفرد الذى يقوم به دون أن يسترعى انتباهه ، بينما يتمكن الباحث من ملاحظته وتفسيره . فالغريب مثلا عن ثقافة معينة يلاحظ فى سلوك الأفراد والجماعات أشياء يعجز المواطن الأصلى عن ملاحظتها .

٣ ــ تكون الملاحظة عادة مستقلة وغير متأثرة برغبة الشخص الذى تجرى عليه الملاحظة أو عدم رغبته .

كما يمكن أن يوجه الى طريقة الملاحظة النقد التالى :

١ ــ أن الملاحظة مقيدة بفترة معينة . فاذا أردنا دراسة تاريخ حياة أى فرد فاننا لن نتمكن من ملاحظته مدى حياته .

٢ ــ هناك من مظاهر السلوك ما نعجز عن ملاحظته ملاحظة مباشرة كالمشاكل العائلية الداخلية وكثير من نواحى سلوك الفرد .

٣ ــ قد يتحيز الباحث بأن يعطى تفسيرات للسلوك بدلا من وصف السلوك نفسه . لهذا يجب أن يدرب الباحثون على الملاحظة والتسجيل دون تحيز ودون اصدار أحكام تشوه الحقائق .

ثانيا ــ التأمل الباطنى أو الاستبطان : Introspection

التأمل الباطنى منهج ينفرد به علم النفس عن غيره من العلوم ، بل هو أقدم منهج من مناهجه . وهو طريقة من طرق الملاحظة وفيها ينقلب الفرد على نفسه فيتأمل ما يدور فى باطنه ويخبرنا به . وقد اتبع علماء النفس التجريبيون هذا المنهج فى دراستهم حول العمليات النفسية وذلك بتعريض الأفراد لمؤثرات معينة ثم سؤالهم عن أثر هذه المؤثرات . وقد ادت هذه الطريقة الى معرفة العناصر المختلفة التى تتكون منها الاحساسات .

وقد وجهت الى هذا المنهج اعتراضات عدة نلخصها فيما يلى :

١ ـ ان الأحوال النفسية الشعورية معقدة دائما ، سريعة التغير ، وسريعة الزوال فملاحظتها ووصفها بدقة أمر متعذر ان لم يكن محالا • وهو اعتراض مقبول ولكنه لا يمنع من استخدام التأمل الباطنى لدراسة الأحوال الشعورية البسيطة خاصة اذا كان الشخص المستبطن مدربا على هذه العملية •

٢ ـ من عيوب التأمل الباطنى أو الاستبطان أن الشخص المستبطن ينقسم فى أثنائه الى **ملاحظ وملاحظ** فى آن واحد أو **شاهد ومشهود** فى آن واحد • وهذا من شأنه أن يغير الحالة النفسية الشعورية التى يريد وصفها وتحليلها فالهدوء اللازم للملاحظة يغير حالة الحزن أو الخوف التى يلاحظها الشخص ، كما أنه يخفف من حدة غضبه اذا كان يستبطن انفعال الغضب مثلا •

غير أنه يحسن أن نضيف أن الاستبطان فى الواقع يعتبر حالة تذكر مباشر ذلك أن ملاحظة الحالة الشعورية ومعرفتها لا يمكن أن تكون معاصرة للحالة نفسها وانما يمكن تأمل الحالة الشعورية عقبها مباشرة ، وبالتدريب يمكن أن تكون نتائج هذا التأمل صادقة ودقيقة •

٣ ـ من أوجه الاعتراضات أنه منهج يقوم على **الملاحظة الذاتية** فلا يصبح أساسا للدراسة العلمية • ويقصد بالملاحظة الذاتية التى لا يشترك فيها مع صاحبها أحد غيره فلا يمكن أن يخبرها وأن يختبرها ملاحظ آخر • والعلم لا يحفل الا بالواقع والظواهر الموضوعية أى الوقائع والظواهر الخارجية التى يستطيع أن يبحثها وأن يحققها أكثر من واحد ، أو التى يمكن أن يعبر عنها تعبيرا موضوعيا وليس ذاتيا •

والواقع أن أية حالة شعورية ذاتية كالتفكير مثلا لا يمكن أن تكون موضوع دراسة علمية ان لم يعبر عنها صاحبها • وهنا تظهر ضرورة تعبير الفرد عن انفعالاته وأفكاره وضرورة استخدام التأمل الباطنى فى كثير من الحالات •

٤ ـ مما يعترض به على الاستبطان حين يستخدم وسيلة للتحليل الذاتى ، " Self-analysis " أن نتائجه يشوهها غالبا ما لدى الشخص من ميول شخصية ورغبات وأهواء وانحيازات واتجاهات نفسية سابقة •

غير أن هذه العيوب والاعتراضات لا تكفى لطرح هذا المنهج جانبا وذلك للأسباب الآتية :

١ ـ الاستبطان يقوم بالدور الأكبر فى علم النفس التجريبى حين نسأل الشخص الذى تجرى عليه التجربة أن يصف لنا ما يسمع أو ما يرى أو ما يشعر به مثلا • كما انه الأساس فى استخبارات الشخصية حين نطلب

الى الشخص أن يجيب عن أسئلة تلقى الضوء على ما لديه من ميول ورغبات أو مخاوف واتجاهات مثل « هل تشعر بالضيق حين تندمج مع مجموعة جديدة من النـاس » ؟ « كيف تشـعر حين تحضر احتفـالا مع أناس غرباء » ؟ « هل يشرد انتباهك بسهولة وانت تقوم بعمل ذهنى » ؟

٢ ـ الاستبطان هو المصدر الوحيد لدراسة بعض الظواهر النفسية كالأحلام وأحلام اليقظة والخبرات الشـعورية فى أثناء عمليـة التعلم ، والحالة الوجدانية فى أثناء الانفعال ، وتحليل الحالة الشعورية فى لحظة ما ٠

٣ ـ هناك أحوال لا يجدى فى بحثها الاقتصار على دراسـة السلوك الظاهر للناس ، كما لو أردنا أن نعرف الفوارق بين مجموعة من الناس من حيث ميلهم الى أنواع معينة من الطعام مثلا ٠

ثالثا ـ التجريب Experimentation

تجرى التجارب فى علم النفس وفى غيره من العلوم لغرضين :

١ ـ الكشف عن وقائع جديدة يرى الباحث ضرورة الحصول عليها لتكون عونا له عـلى تفسير ظاهرة أو حـل مشكلة ، ويسمى هـذا النوع **بالتجـارب الاستكشافية** ٠

٢ ـ التحقق من صحة الفروض " Hypotheses " والنظريات أو الآراء الشائعة وذلك لدحض الباطل منها أو تحويرها وتهذيبها حتى تصـبح أكثر قوة وشمولا ٠ ويسمى هذا النوع **بالتجارب التحقيقية** ٠

ويعتبر التجريب أهم طرق البحث العلمى سواء فى علم النفس أو غـيره من العلوم ٠ وأهم ما يميز البحوث التجريبية هو ضـبط العوامل المختلفـة فى التجربة بتثبيت بعض العوامل ، وقياس أثر العوامل المستقلة قياسا كميا ٠

وتوجد الآن فى معامل علم النفس الأجهزة الدقيقة التى يتمكن بها الباحث من جمع المعلومات والضبط والقياس الدقيـق ٠ ولا تتوقف أهميـة التجربة العلمية على مدى ما يستعمل فيها من أجهزة ، فهنـاك من التجارب ما يتطلب استعمالها ، كما أن هناك من التجارب ما قد لايحتاج إلى أجهزة البتة٠ فاستغلال هذه الأجهزة يتوقف على نوع التجربة نفسها ٠ ولا يقلل من أهمية التجربة عدم اعتمادها على مثل هذه الأجهزة ٠

وأصبح استغلال الطرق الاحصائية من مستلزمات التجارب العلميـة فى تصميمها٠ والمقصود بتصميم التجربة هو وضع خطة لجمع المعلومات وتحليلها٠ والتجارب الحديثة تدور حول دراسة عدة عوامل مجتمعة فى تجربة واحدة بدلا من دراسة هذه العوامل منفردة فى عدة تجارب ٠ وطرق تصميم البحوثوطرق

تحليلها احصائيا من الدراسات الهامة التى تدرس الآن فى علم الاحصاء الذى يدرسه كل متخصص فى ميدان علم النفس ٠

ويؤمن علماء النفس التجريبيين بأن معظم مشاكل علم النفس ان لم تكن كل مشاكله يمكن دراستها تجريبيا فى معامله ٠ والصعوبة الكبرى التى تعترض عالم النفس فى اجراء التجارب هى تعدد العوامل أو الشروط التى ترتبط بالظاهرة النفسية وتداخل هذه العوامل بعضها فى بعض ٠ وهذابخلاف الحال فى العلوم الطبيعية الأخرى كالكيمياء مثلا ٠ **واليك أمثلة من العوامل المختلفة التى تؤثر فى قدرة شخص معين على حل تمرين هندسى مثلا :**

- ذكاء الشخص العام ، وقدرته على التفكير الهندسى بوجه خاص ٠
- خبراته السابقة بموضوع التمرين ، وميله الى هذا النوع من التمرين٠
- اهتمامه وما يبذله من جهد فى أثناء الحل ، وسنه ، وحالته النفسية والجسمية فى أثناء العمل ، والظروف المحيطة به من اضاءة وتهوية وحرارة ٠٠٠

وعلى العموم فان **الباحث فى علم النفس عند اجراء هذه التجارب يحرص على توفير مجموعتين متماثلتين فى جميع النواحى احداهما** تجرى عليها التجربة وتسمى **المجموعة التجريبية ، والثانية** تسمى **مجموعة ضابطة** وتترك تحت الظروف الطبيعية ، وتقاس النتائج لكل مجموعة ٠ فمثلا اذا أردنا معرفة أثر الحرمان من النوم فى القدرة على التفكير نأتى بمجموعتين متكافئتين من الأشخاص ونقيس القدرة على التفكير عند أولاهما بعد النوم وعند الثانية بعد فترات متفاوتة الطول من الحرمان من النوم : ١٢ ساعة ، ٢٤ ساعة ، ٤٨ ساعة ، ٩٦ ساعة ؛ وبمقارنة متوسط النتائج فى المجموعة الأولى بنظيره فى الثانية لكل فترة نستطيع أن نعرف كيف يضعف الحرمان من النوم القدرة على التفكير وكيف يتمشى هذا الضعف مع طول فترة الحرمان ٠

وتجرى التجارب الآن على الحيوانات والأطفال وحل المشاكل والتفكير والصراع وديناميكية الجماعات وما اليها ٠ غير أن استيعاب دراسة المعمل لكل الدراسات فى علم النفس لازال بعيد المنال ، الا أنه من المهم أن نؤكد أنه ليس من الضرورى أن يكون العلم علما بالدراسة المعملية فقط ٠ فعلم الجيولوجيا وعلم الفلك علمان يخضعان للتجريب فى حدود ضيقة جدا ٠

رابعا ـ الطريقة الاكلينيكية Clinical Method

وتطلق الطريقة الاكلينيكية على عدد من الطرق والوسائل التى تستعمل فى تشخيص وعلاج المشاكل السلوكية لفرد بعينه ٠ فأى طريقة أو وسيلة يتمكن الاخصائى النفسانى المدرب من استعمالها وتساعده على فهم سلوك الفرد أو تعديله يمكن أن تدخل فى نطاق الطريقة الاكلينيكية ٠ **وتتضمن الطريقة الاكلينكية ما يأتى :**

■ دراسة تاريخ الفرد ـ موازين التقدير ـ الاستفتاءات ـ المقابلة •
■ الاختبارات الموضوعية والاختبارات الاسقاطية ـ السيرة الشخصية •

أ ـ دراسة تاريخ الفرد Case-Study :

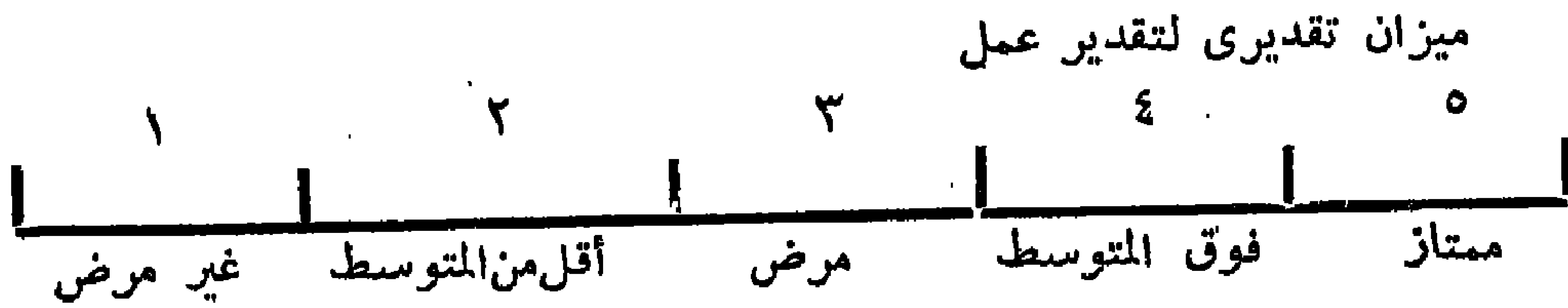
ويرجع الفضل الى الخدمة الاجتماعية فى بيان أهمية الطريقة اذ وجد الاخصائيون الاجتماعيون أنه يهمهم فى خدمة الحالات الفردية معرفة أفراد الأسرة وعلاقتهم بعضهم ببعض ، كذا المستوى الاجتماعى والاقتصادى لها وظروف الفرد طوال حياته •

وهناك طريقتان لدراسة تاريخ الحالة **أولاهما كتابة مذكرات يومية عن** الفرد منذ طفولته ، وتسجيل كل ما يمكن ملاحظته عنه فى مراحل نموه المختلفة• ومثل هذه الدراسة تستمر فترة طويلة ، وقد اتبعها كثير من العلماء فى دراستهم لمراحل النمو المختلفة وفى حالات التتبع •

والطريقة الثانية تقوم على جمع الملاحظات والمعلومات بالعودة بالماضى بسؤال الفرد نفسه أو والديه أو غيرهما ممن عاشوا معه فترة طويلة من حياته• ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تعتمد على الذاكرة ، وكثيرا ما تخون الذاكرة • وتؤدى الى عدم اكتمال المعلومات لنسيانها أو وجود معلومات مشوشة • غير أن هذه الطريقة غالبا ما تكون السبيل الوحيد لدراسة الحالات Case Studies

ب ـ موازين التقدير Scale-Rates :

وموازين التقدير طريقة من طرق التقويم وفيها يقوم المشاهد أو الملاحظ بتقدير الفرد بتقويمه فى سمة من السمات أو مجموعة منها • ويجب مراعاة عدة مبادىء عند عمل موازين التقدير أهمها تحديد السمات التى يراد تقويم الفرد فيها تحديدا واضحا كافيا حتى يفهمها الحكام المختلفون بمعنى واحد • كما يجب تحديد الدرجات المختلفة للسمة التى يراد تقدير الفرد فيها • واليك مثلا من هذه الموازين :



حـ ـ الاستفتاءات Questionnaires :

وطريقة الاستفتاءات طريقة سهلة للحصول على المعلومات من عدد كبير من الأفراد ، كما أنها موفرة للوقت ، اذ يطالب فيها الفرد بالاجابة على عدد من الأسئلة المحددة التى تطرق نواحى معينة فى وقت قصير •

وتستعمل الاستفتاءات فى سؤال الفرد عما يعرف ، أو ما يعتقد ، أو ما يشعر به ، أو ما يرغب فيه ، أو ما يزمع عمله ، أو ما يفعل أو ما قد فعل مع ذكر الأسباب التى يعلل بها رأيه •

د ـ المقابلة Interview :

ويقصد بالمقابلة التحدث ـ وجها لوجه ـ مع الفرد بقصد استيفاء المعلومات منه ، أو مساعدته على التخلص من مشاكله •

وتمتاز المقابلة بأنها فرصة للاخصائى النفسانى لملاحظة انفعالات الفرد ومعرفة أفكاره واتجاهاته النفسية وخبراته الشخصية • ويتمكن الاخصائى فيها من ملاحظة نبرات الصوت وتعابير الوجه ، والاشارات وكل ما يمكن ملاحظته ويساعد على فهم الحالة • وقد تكون المقابلة مقيدة بأسئلة معينة يسألها الاخصائى ويجيب عنها الفرد ، أو باعطاء اختبارات نفسية مقننة ، وقد تكون المقابلة حرة غير مقيدة بأسئلة معينة كما يحدث فى جلسات التحليل النفسى •

هـ ـ الاختبارات الموضوعية Objective Tests :

لدى الاخصائى النفسى الآن عدد من الاختبارات التى يقاس بها الذكاء والقدرات الخاصة وسمات الشخصية والميول والاتجاهات النفسية وما الى ذلك ومن أشهر الاختبارات المعروفة اختبار « ستانفورد بينيه » لقياس الذكاء •

و ـ الطرق الاسقاطية Projective Methods :

وتطلق الطرق الاسقاطية على عدد من الطرق التى تستعمل فى قياس الشخصية أو تشخيص مكوناتها، وذلك بتحليل ما يراه الفرد فى أشياء غامضة مثل صور للسحب ، أو بقع من الحبر ، أو الرسوم أو الصور أو الموسيقى وما الى ذلك • اذ يختلف الأفراد فيما بينهم فى تفسير هذه الأشياء أى فى استجاباتهم لها • فحين يتكلم الشخص عن معنى صورة من الصور أو معنى بقعة من بقع الحبر، أو ما يراه فى أيهما ، فهو يكشف عن حقائق تتصل بوجدانياته وأفكاره ، ومزاجه ، واتجاهاته النفسية ، أى أنه يظهر عالمه الداخلى باسقاطه على الأشياء التى يراها دون علم منه أنه يكشف شخصيته •

ز ـ السيرة الشخصية Auto Biography (Life History). :

يكشف الفرد بكتابته سيرته الشخصية أو تاريخ حياته أشياء كثيرة ربما لا يكشف عنها بطريقة أخرى ، اذ تسمح له الكتابة بأن يختار من بين خبراته والحوادث الهامة التى مر بها ، وينظمها التنظيم الذى يراه فيسوق منها ما قد يعجز عن تذكره في المقابلة أو ما قد تعجز الاستفتاءات عن المساس بها •

وميزة السير أنها تنبع من باطن الفرد ، ففيها التلقائية التى قد يعز وجودها فى كثير من الوسائل والطرق الأخرى • ويجب أن نؤكد أن هذه الطريقة ما هى الا طريقة مساعدة يجب ألا يعتمد عليها وحدها فى استقاء المعلومات •

المدرسة الابتدائية الملحقة
ودورها في نشر التجارب الناجحة

للأستاذ محمد بسيوني الخطيب
عميد دار المعلمين ببني العرب

— ١ —

انشاء المدارس الملحقة والغرض منها

يرتبط انشاء المدارس الابتدائية التى تلحق الآن بدور المعلمين والمعلمات ، بكل من قانون التعليم الابتدائى رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ واللوائح الأساسية لدور المعلمين والمعلمات منذ عام ١٩٥٨ ؛ ذلك أن القانون الذى صدر عام ١٩٥٦ مجددا لسياسة التعليم الابتدائى واعادة تنظيمه قد أبرز أهمية التجريب فى هذا التعليم الشعبى بما يحسن الاداء فيه ويرفع من مستوى انتاجيته • فنص فى المادة ٢٠ على جواز انشاء مدارس تجريبية أو نموذجية فى هذه المرحلة ، على أن تنظم بقرار من وزير التربية والتعليم •

وتلاقت التشريعات المنظمة لسير العمل فى دور المعلمين والمعلمات مع هذا الاتجاه ، فنصت بدورها على أن يلحق بكل دار مدرسة ابتدائية تسمى « مدرسة ملحقة » •

ويلاحظ من هذه التسمية خلوها من لفظى نموذجية وتجريبية ، وهما صفتان اختلط أمرهما على القائمين بالتخطيط المركزى ، والتنفيذ الميدانى ، وبين الهيئات الرسمية والأهلية صاحبة المدارس الحرة أو الخاصة الى درجة أن الوزارة نفسها لم تجد بدا من التخلص كلية من هذين اللفظين ، فصدر قرار وزارى عام ١٩٦٥ يوحد بين أسماء مدارس المرحلة الواحدة ، ويلغى ما عداها من مسميات •

وعلى الرغم من حذف هذين اللفظين من التسمية المقررة لهذه المدارس الملحقة ، الا أن الهدف من تكوينها على هذا النحو القائم الى جوار دور المعلمين والمعلمات قد أكد ضرورة التجريب والتدريب فى هذه المدارس •
— فاللائحة الأساسية لدور المعلمين والمعلمات تجعلها « حقلا للدراسات والتجارب التربوية » •

ـ والقرار الوزارى المنظم للمدارس الملحقة يحدد القصد منها فى « تجريب الطرق التربوية الحديثة لاتاحة الفرصة لطلبة دور المعلمين والمعلمات للتدريب على طرق التدريس الناجحة السليمة ، والاهتمام بكل ما من شأنه رفع مستوى الأداء فى المدرسة الابتدائية » .

ـ وكتاب الوزارة عن دور المعلمين والمعلمات يوضح هدف الوزارة الذى رمت اليه من وراء الحاق مدرسة ابتدائية بدار المعلمين أو المعلمات بأنه :

١ ـ تنشئة المواطن الصغير تحت ظروف نموذجية .
٢ ـ تجريب الأساليب التربوية الحديثة تحت ظروف ملائمة .
٣ ـ تعميم النفع الذى يمكن أن تسفر عنه التجارب، واذاعته بين المدارس الأخرى ، لتتولى بذلك الريادة الفنية للمدارس العادية .
٤ ـ تدريب الطلبة والطالبات الذين يعدون لمهنة التدريس ، تحت ظروف مادية ومهنية ملائمة ، واشراف مستمر موجه .

والمدرك لرسالة معاهد اعداد المعلمين يتوقع وجود هذه المدارس الملحقة ، باعتبارها جزءا متمما لوجودها ، وامتدادا حيا لرسالتها ونشاطها .

من أجل هذا كان اشراف كليات المعلمين والتربية على المدارس النموذجية فى مصر (١) ، وما جرت عليه عادة كليات المعلمين فى الجامعات الأمريكية مثلا على أن يتبعها مدارس نموذجية تسمى فى العادة « مدارس تجريبية » ، تقوم بوظيفتين :

ـ احداهما تمرين الطلبة الذين يعدون للتدريس .
ـ والثانية أن تكون معرضا نموذجيا لغيرها من المدارس العادية ، تعرض فيه الطرق الحديثة للتدريس والادارة المدرسية .

ـ ٢ ـ
الوضع الادارى والفنى فى المدرسة الملحقة

■ **من الناحية الادارية :**

تدار المدرسة الابتدائية الملحقة على النحو التالى :

أ ـ فصول الدراسة :

لا يزيد عدد فصولها على ١٢ فصلا ، ولا يزيد عدد تلاميذ الفصل الواحد على ٤٠ تلميذا حتى تتاح الفرصة لدى المدرس للقيام بعمله على وجه مرض .

---

(١) تشرف كلية المعلمين بالقاهرة علىمدرسة النقراشىالابتدائية والاعدادية والثانوية ، وحدائق القبة ، بالقاهرة .
وتشرف كلية التربية بالقاهرة على مدرسة الأورمان الابتدائية والاعدادية والثانوية ، بالجيزة .

ب ـ نصاب القائمين على المدرسة الملحقة :

١ ـ لا يزيد نصاب المدرس فى المدرسة الملحقة على ٢٧ حصة أسبوعيا ٠

٢ ـ ولا تزيد حصص المشرف على المدرسة الملحقة على ٨ حصص أسبوعيا ٠

٣ ـ ولا يقل نصاب الفصل الواحد عن ٢ر١ مدرسا ٠

ج ـ التمويل :

١ ـ يعتمد فى ميزانية المحافظة كحد أدنى للمدارس الملحقة مبلغ ½ ١ جنيها لكل فصل من فصولها ، لشراء الخامات والقيام بأوجه النشاط٠

٢ ـ يخصص مبلغ لا يقل عن نصف جنيه لكل فصل من ميزانية المشروعات الخاصة بالدار ٠

٣ ـ ما يمكن تحصيله من مجالس الآباء أسوة بغيرها من المدارس العادية ٠

د ـ الاشراف :

تتبع المدارس الملحقة اداريا للمنطقة التابعة لها ، فهى التى تمدها بكل ما تحتاج اليه من أثاث ومعلمين وعمال ٠

ويشرف على توجيه سياستها محليا ستة مستويات ، تشمل : مشرف المدرسة الذى تختاره الدار من بين مدرسى التربية وعلم النفس ، ومدرس أول التربية وعلم النفس بالدار ، وعميد الدار ، ومفتش القسم ، ومدير مساعد المرحلة ، ثم رئيس المجلس القروى فى حدود الاختصاصات الواردة فى المادتين ٣٨ ، ٣٩ من اللائحة التنفيذية لقانون الادارة المحلية ٠

والمستويات الخمسة الأولى ضمها القرار الوزارى رقم ٧٨ لسنة ١٩٦٤ فى هيئة للاشراف ، تجتمع شهريا لتنظيم العمل بالمدرسة ، ومتابعته ٠

■ من الناحية الفنية التعليمية :

وتتناول نظام العمل فى المدرسة الملحقة ، ومهمتها بالنسبة للدار، وتأثرها بخريجى الدار ، وتأثيرها فى المدارس المناظرة المحيطة ، وفى البيئة المحلية ٠

أولا ـ نظام العمل فى المدرسة الملحقة :

١ ـ الدراسة فى المدرسة الملحقة صباحية فقط ، ولا يسمح بأن يشغل المبنى بفترة مسائية ، لامكان التجريب السليم ، ومزاولة تلاميذ المدرسة ، لأوجه النشاط المختلفة ٠

٢ ـ يتبع نظام معلم الفصل ، بحيث يستكمل المعلم نصابه فى فصله، وخاصة فى الصفوف الثلاثة الأولى • واذا اضطرت الظروف الى التخفيف فى جدول معلم أحد هذه الصفوف ، فلا يصح أن يكون ذلك على حساب مواد اللغة العربية والحساب والعلوم والتربية الفنية ، لأنها مواد أساسية فى تنفيذ الوحدات الدراسية فى هذه المرحلة •

٣ ـ يقوم المدرسون بالمدرسة الملحقة بتجريب الطرق التربوية الحديثة ، ومن ذلك : طريقة الوحدات ، طريقة المشروعات ، الطريقة الكلية لتعليم القراءة ، طريقة الربط بين المواد •

٤ ـ تسير الدراسة فى المدرسة الملحقة وفق الخطة الدراسية والمناهج والكتب المقررة فى المدارس الابتدائية المناظرة ، بل ووفق الجدول اليومى الذى وافقت عليه لجنة وكلاء الوزارة فى مارس ١٩٦٥ •

ثانيا ـ مهمة المدرسة الملحقة بالنسبة لدار المعلمين :

١ ـ باعتبارها ميدانا عمليا قريبا من طلاب الدار ، يتعرفون فيه على خصائص الطفولة واهتماماتها ، ويلمسون عن كثب واثاة أثر الفروق الفردية بين الأطفال فىسلوكهم ونشاطهم وردود أفعالهم نحو رفاق اللعبوالدراسة• وبذلك تجد دراساتهم الاكاديمية مجالا هادئا للمشاهدة والربط العملى بين ما يعرفونه وما يرونه •

٢ ـ ان نظريات علم النفس وطرق التربية فى تغير وتطور حسب مايتكشف للعلماء المختصين من خفايا النفس البشرية ، وما يحدث بداخلها من عمليات عقلية معقدة ، تحاول التجارب المستمرة أن تصل الى معرفة طبيعتها وتحديد العوامل المؤثرة على كل عملية منها : ادراكية ووجدانية أو روحية أو خلقية ••• والمدرسة الملحقة بكونها مجالا للتجريب ستعطى لطلاب المعلمين فرصة لمتابعة هذا التجريب ، بل والاشتراك فيه والايمان به أساس للتطور •

٣ ـ وبحكم وقوعها تحت اشراف دار المعلمين ، يساعد ذلك أساتذة الدار على تعميق ادراكهم بمشكلات المدرسة الابتدائية، ومعرفة الكثير عن مناهجها، ودراسة هذه المناهج بصورة عملية أكثر مما لو كان مدرس الدار يعتمد فى هذه الدراسة على نتيجة زيارته العابرة فى أثناء التربية العملية للمدارس الابتدائية المجاورة •

٤ ـ يتعاون مدرسو المدرسة الملحقة مع أساتذة الدار وطلبتها ، فى ابتكار الوسائل التعليمية المناسبة لمناهج المدرسة الابتدائية، وتصميمها وتنفيذها وعرضها وصيانتها •

ثالثا ــ تأثرها بمدرسيها المتخرجين فى الدار :

فى تنظيم المدارس الابتدائية الملحقة ، نص القرار الوزارى الصادر عام ١٩٦٤ على أن « يعين بها أوائل الخريجين والخريجات فى دور المعلمين والمعلمات، فضلا عن المدرسين الممتازين القدامى ، المتحمسين للتجريب ، والقادرين عليه ممن ينقلون اليها » .

ولا شك أن هذا الاتجاه يتفق مع سياسة دور المعلمين نفسها ــ فى تهيئة العوامل البشرية التى يمكنها تقبل الجديد وتجريبه . ومن ذلك تطبيق الطريقة الكلية مثلا فى تعليم القراءة ، وهى الطريقة التى لايزال يشكو منها بعض المعلمين القدامى فى هذه المرحلة .

هذا فضلا عن تشجيع الدار للخريجين المتحمسين فى مجال التدريس وطرقه، وفى عقد الندوات للتوعية القومية ، وفى تنظيم الاحتفالات عند المناسبات الهامة ، كعيد النصر وغيره ... وكلها مجالات خصبة يستطيع فيها المدرس المبتكر أن يطمئن على تشجيع المحيطين به ، ويجعل من المدرسة الملحقة ميدانا رحبا لتقبل الجديد والتحسين فيه .

رابعا ــ امكانياتها للتأثير فى البيئة المحلية :

وبحكم ارتباط المدرسة الملحقة بدار المعلمين أو المعلمات، أصبح المتوقع منها أن يمتد تأثيرها فى البيئة المحلية الى أبعاد أكثر تعددا وأكبر فاعلية .

ــ ففى مجال خدمة البيئة ، يمكنها الاستعانة بامكانيات المعلمين فى مجال التوعية الصحية والقومية ، ومحو الأمية ، والترفيه ، ورعاية الفقير ، والاتصال بأولياء الأمور وغير ذلك ...

ــ وفى نقل خبراتها الناجحة الى المدارس المناظرة المجاورة ، يمكنها أن تدعو لزيارتها مدرسى هذه المدارس لمشاهدة بعض الدروس الناجحة ، بالاضافة الى ما يرونه من المجموعات المنوعة فى الوسائل التعليمية التى تنتجها المدرسة الملحقة .

ــ وهى تتيح الفرصة لجميع طلبة دار المعلمين (١) بالتردد على الفصول التى تجرى بها بعض الطرق المستحدثة ، للتعرف على سير العمل فيها والاقتباس منها عند اعدادهم لدروس التمرين فى التربية العملية .

---

(١) هذا بالنسبة لطلبة الصفين الرابع والخامس ، حيث تسمح توجيهات الخطة الدراسية بالتربية العملية الفعلية ، أما طلبة الصف الثالث فيكتفى لهم بدروس وتوجيهات نظرية .

— ٣ —

خطة التجريب بالمدرسة الملحقة بدار المعلمين ببى العرب

. « بى العرب » قرية من أعمال مركز الباجور ، أحد المراكز الثمانية فى محافظة المنوفية • وهى تقع على الطريق المرصوف فى وسط الدلتا بين القاهرة وشبين الكوم ، بمسافة ٥٠ كيلو مترا شمالى القاهرة ، ونحو ١٨ كيلو مترا جنوبى شبين الكوم ، وعلى بعد ٤ كيلومترات جنوبى مركز الباجور التابعة له هذه القرية •

ويبلغ عدد سكانها حوالى أربعة آلاف نسمة ، حرفتهم الأساسية هى الزراعة ، ويهتم البعض بزراعة الموالح والكروم فى حوالى ٥٠ فدانا من زمام القرية •

ويوجد بها وحدة اجتماعية وأخرى صحية ، ومجلس قروى ، وجمعية تعاونية زراعية ، ونقطة للشرطة •

وبها أيضا مدرسة ابتدائية للبنات ، وأخرى للبنين الحقت بدار المعلمين وأنيط بالأخيرة الاشراف الفنى عليها منذ أن انشئت هذه المدرسة الابتدائية الى جوارها عام ١٩٥٤ •



وتضم المدرسة الملحقة ستة فصول ، بعدد سنوات وصفوف الدراسة وكثافة الفصل لا تتجاوز ٤٠ تلميذا • ومتوسط نصاب الفصل ٢ر١ مدرسا • وأمكانياتها المادية تتوافر فيها المواصفات المناسبة للعملية التعليمية الجيدة : فى المبنى والحجرات وأماكن جلوس التلاميذ ومكتبة المدرسة ••• فضلا عما تقدمه الدار لها من امكانيات مالية واشرافية ، واستخدام لورشها وملاعبها ومسرحها ••

وعلى هذا لاتشكو المدرسة الملحقة من قصور فى امكانياتها المادية أو البشرية الا بقدر يسير من عجز فى مدرسى التربية الرياضية والتربية الفنية ••

وكان على القائمين بأمر هذه المدرسة والمشرفين عليها من دار المعلمين أن يعملوا على تحقيق رسالتها فى توفير أفضل مستوى تعليمى ممكن لتلاميذها ، بما يحقق سعادة الطفل ورضاه وتفتح شخصيته ، مع تحصيله بما يناسبه من خبرات المجتمع واتجاهاته ، وفهمه لمشكلات مجتمعه الريفى : الصحية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية •• ودوره فى حل هذه المشكلات واصلاح مجتمعه ، ورفع مستوى الحياة فيه •

وللبدء فى تنفيذ هذا الاتجاه الوظيفى للمدرسة الملحقة ، وضعت الخطوات المرحلية التالية ، تخطيطا وتنفيذا :

الخطوة الأولى ـ مرحلة التحديد :

فى مواجهة ظروف هذه المدرسة الملحقة فى بيئتها الريفية ، كان لابد من تحديد أهدافها فى تزويد التلميذ بخبرات علمية وعملية متصلة اتصالا مباشرا وثيقا بالبيئة • ولتنفيذ هذا الهدف العام ، نلجأ الى المناهج والمقررات الدراسية ، ونتخذ من الوسائل والطرق ما نراه مناسبا لسير العملية التعليمية لدى التلميذ •

ولا بد لنا أن نقرر أن حدود وظيفتنا فى المدرسة ، لا تسمح فى الوقت الحاضر ، باجراء تغييرات فى صلب المنهج أو حذف واستبدال لبعض مقررات الدراسة التى تضمها موضوعات الكتب الدراسية المقررة ـ اذ أن ذلك يتم بصفة دورية عند مراجعتها على مستوى التخطيط والمتابعة فى ديوان الوزارة

وعلى هذا ستكون مهمتنا منصبة على ابتكار الوسائل التعليمية ، وابتداع طرق التدريس التى تستطيع توفير جهد ووقت المتعلم فى اكتساب الخبرات التى يريدها له المجتمع ، كما حددتها المناهج الموضوعة ، وتهيؤه ليكون مواطنا صالحا ، قادرا على التفاعل المنتج البناء ، مع الجماعة التى هو فرد منها •

وابتداء من هذا التحديد ، استعرضنت جهود المدرسة الملحقة وتجاربها السابقة فى طرق التدريس ووسائلها التعليمية ، حتى يمكن معرفة نواحى القصور فيها ، واقتراح أوجه التحسين التى يمكن أن نواصل بها التجريب ، وصولا الى أحسن النتائج وأفضلها •

ولعل من الأصوب أيضا ، أن نتواضع فى امكانيات التجريب بالمدرسة الملحقة ، ولا ندعى لأنفسنا القدرة على ابتكار الجديد الفذ فى طرق التدريس ، خاصة وأن التجريب الحقيقى تضطلع به الأجهزة الفنية المركزية بالوزارة حيث تتوافر لها الامكانيات المالية والبشرية والفنية والتشريعية •

ويحدد لنا هذا الاعتراف **حدود عملنا فى المدرسة الملحقة ، بأنه محاولات فى تحسين وسائل التطبيق والتنفيذ** لما تقترحه الأجهزة الفنية بالوزارة أو الجامعات أو المؤتمرات التعليمية من طرق أثبتت نتائج التجريب المتسع فيها : كفاءتها وسلامة الأخذ بها فى المدرسة الابتدائية •

الخطوة الثانية ـ مرحلة التخطيط :

وفى حدود هذا الاطار الواقعى لامكانياتنا فى التجريب ، والتزامنا بتوجيهات التخطيط فى تجريب طريقة الوحدات الدراسية الصادرة عام ١٩٦٥ واسترشادا بالدراسات السابقة عن تجربة الوحدات الدراسية التى قامت بها الادارة العامة للبحوث الفنية والمشروعات منذ عام ١٩٥٦ ، وما أصدرته هذه الادارة من مطبوعات عن :

١ ـ تجربة الوحدات الدراسية ، وأسسها الفلسفية والنفسية ، ومراجع الوحدة الدراسية ، وأوجه النشاط المصاحبة لموضوعات الدراسة ، ومراحل تنفيذها وتقويمها .

٢ ـ مجموعة الوحدات الدراسية المعدلة فى ضوء التجارب السابقة ، والتى توزعها الوزارة للأخذ بها فى الصفوف الثلاثة الأولى من المدارس الابتدائية التى تطبق فيها هذه الطريقة ، وتشمل :

للصف الأول : وحدة مدرستى ، ووحدة أسرتى .

للصف الثانى : وحدة حول مدرستى ، ووحدة أشخاص نحتاج اليهم ووحدة الطيور والحيوانات والنباتات .

للصف الثالث : وحدة السوق ، ووحدة وسائل النقل والانتقال ، ووحدة كيف اتصل بالناس .



وتطويرا لتجربة جديدة فى القراءة والكتابة بدأتها منطقة وسط القاهرة عام ١٩٦٦/٦٥ لتلاميذ الصف الأول فى مدرسة محمد فريد الابتدائية أطلقت عليها « طريقة الكتاب المفتوح » ... واقتباسا لطريقة مسرح العرائس فى عرض الموضوعات وغرس القيم في نفوس الصغار ، بأسلوب مشوق يشد انتباههم ؛ تناول المعنيون بالاشراف على المدرسة الملحقة ، هذه الاتجاهات بالمناقشة الحرة البناءة ، واتفقوا مع القائمين بالتدريس فيها على أن تسير الدراسة للعام الدراسى ١٩٦٧/٦٦ على النحو التالى :

١ ـ الأخذ بطريقة الكتاب المفتوح فى الصف الأول ، وما يستلزم ذلك من اجراء زيارات الى مدرسة محمد فريد بالقاهرة ، لاقتباس فكرتها مع التطوير فى أسلوب تنفيذها .

٢ ـ تطبيق الوحدات الدراسية بالصفين الثانى والثالث .

٣ ـ استخدام مسرح العرائس فى بعض الدروس القومية والاجتماعية ، على أن تعد موضوعاتها من البيئة ومن المراجع المتخصصة ، والاستعانة فى ذلك بقسم الوسائل التعليمية فى المنطقة .

٤ ـ تحديد الأشخاص المسئولين عن كل عملية من هذه العمليات ، مع عقد الاجتماعات الدورية للاتفاق على الخطوات التالية بعد تقويم النتائج للعمليات المنفذة .

الخطوة الثالثة ـ مرحلة التنفيذ :

أولا : بالنسبة للوحدات الدراسية :

طبقت طريقة الوحدات الدراسية ، بعد مدارسة توجيهاتها ومراجعها ، وتوزيع موضوعات كل وحدة على أشهر السنة ، فى الصفين الثانى والثالث ، وقد حرص مدرس كل فصل على أمرين :

١ ـ ربط موضوعات الوحدات بكل صف مع بعضها ، بقدر الامكان .

٢ ـ التنسيق بين موضوعات الوحدات ، وموضوعات الكتاب المدرسى .

وبناء على ذلك ، اختيرت موضوعات الكتاب المدرسى التى تخدم الوحدة ، ووضعت فى جدول ، مع الاشارة الى أرقام صفحاتها فى الكتاب المقرر . أما موضوعات الكتاب التى يصعب ربطها بالوحدة ، فتعالج منفصلة فى وقت آخر .

ثانيا : طريقة الكتاب المفتوح :

وتعتبر طريقة وسطا بين الطريقة الكلية وبين الطريقة الجزئية ، وتؤدى الى تعلم الطفل القراءة والكتابة فى وقت مبكر . وتتلخص هذه الطريقة فى عرض ثلاث عبارات فى لوحة ، بحيث تكون مناسبة لمحصول التلاميذ اللغوى ومن تعبيرهم بقدر الامكان . وتختار هذه العبارات بحيث يركز فيها على حرف معين يراعى أن يأتى مرة فى أول الكلمة وأخرى فى وسطها وثالثة فى آخرها ، ثم تكتب الكلمة المحتوية على الحرف المقصود فى نهر خاص بها ، مع تلوين الحرف المذكور فى النهر الأحمر ، وأخيرا يكتب الحرف وحده بشكله الوارد فى الكلمة فى النهر الأخير ملونا باللون الأحمر ، وهكذا فى بقية اللوحات . مع مراعاة البدء بالحروف الأكثر سهولة فى نطقها واستعمالها بالنسبة للطفل .

وتمر طريقة الكتاب المفتوح بالمراحل التالية :

١ ـ مرحلة التحصيل والتحليل : وفيها يقرأ التلاميذ اللوحة وتحليل الحرف الوارد بها ، وهكذا فى عدة لوحات .

٢ ـ مرحلة التجريد ، وفيها تراجع اللوحات السابقة وتجرد الحروف الواردة بها .

٣ ـ مرحلة التكوين والتركيب : وفيها نعود ونكون كلمات جديدة من الحروف المجردة ، وندرب على استخدامها .

٤ ـ مرحلة التثبيت : وفيها يراجع المعلم اللوحات التى سبقت دراستها بالخطوات السابقة لتثبيت المعلومات .

٥ ـ مرحلة التقويم : وفيها يتأكد المعلم من أن التلاميذ قد أحسنوا تعلم اللوحات التى درسوها .

ومن مميزات هذه الطريقة ، كما طبقت بالمدرسة الملحقة :

١ ـ ان العبارات الواردة باللوحات ، مشتقة من عبارات الطفل نفسه ، ومن خبراته ، ومن كتابه المدرسى .

٢ ـ مراعاة التنسيق بين طريقة الوحدات وبين الكتاب المفتوح وبين الكتاب المدرسى والنشاط ، بحيث تخرج جميعها فى صورة متكاملة .

ثالثا : مسرح العرائس :

يعتبر مسرح العرائس من الوسائل الحديثة العهد فى استخدامها بمدارسنا الابتدائية ، لما له من فوائد كبيرة فى ميدان التربية والتعليم . فهو يحقق عنصر التشويق كما يتيح للتلاميذ فرص التعبير عن أفكارهم وانفعالاتهم ونشاطهم . ويفيد كذلك فائدة كبيرة فى معالجة الموضوعات التاريخية والأدبية والتهذيبية . كما أنه يتيح فرصة التجسيد الحى للتمثيليات والقصص التى تدور حول موضوعات يصعب تشخيصها بالعنصر الانسانى ، كقصص الحيوانات والطيور .

وقد تسلمت المدرسة جسم مسرح العرائس من قسم الوسائل التعليمية بالمديرية ، وقامت بترميمه وطلائه واستكمال النقص فى لوازمه . واختيرت بعض المسرحيات المدرسية الهادفة ، ووزعت أدوارها على تلاميذ المدرسة . كما قامت المدرسة بعمل العرائس التى تناسب أدوار شخصيات تلك المسرحيات المختارة .



هذا ، وكان على القائمين بالاشراف على تجربة طريقة الوحدات والكتاب المفتوح ومسرح العرائس أن يتحققوا أيضا من أمرين :

ـ امكانية تطبيق هذه الطريقة أو تلك بوساطة المدرس العادى الموجود فى المدارس المناظرة .

ـ وجود وسائل وامكانيات ميسرة يمكن الاستفادة منها فى المدرسة العادية بظروفها الحالية ، أو بادخال بعض التعديلات الممكنة لتطوير طرق التدريس فيها .

الخطوة الرابعة : مرحلة المتابعة والتقويم :

وتعتبر هذه المرحلة محصلة لنتائج الأعمال التى سبق التخطيط لها والاتفاق على تنفيذها . ومفهومها الحديث يجعل منها أداة تشخيص وعلاج وتحسين . ومن هذا المعنى حرصت الدار على أن تجعلها عملية مشتركة شاملة ومستمرة .

ومع ادراك الدار ان نتائج التقويم التربوى ستتركز فى النهاية على شكل مقارنة بين حالة التلميذ قبل وبعد التجربة ٠

وان الوسائل المتبعة فى قياس هذه النتائج ، تكون عادة على شكل :

- اختبارات تحصيلية مقارنة بين فصل التجربة وفصل آخر ضابط ٠
- اختبارات لقياس التفكير والاستدلال المنطقى ٠
- ملاحظة المدرسين للتلاميذ ٠

الا أن ظروف الدار لم تسمح باعداد هذه الاختبارات أو تكوين فصل ضابط على نفس مستوى فصل التجريب فى المدرسة الملحقة ٠ ولكنها من ناحية أخرى حرصت على اتباع الوسائل الوصفية عند استطلاع رأى المدرسين وكبار الزائرين فى هذه التجارب ، ومدى مايلاحظونه على التلاميذ من تقدم أو ضعف عن المستوى العام الذى يعرفونه ٠

وقد تحقق لها ذلك على النحو التالى :

- عن طريق عقد الاجتماعات الدورية بين بعض أساتذة الدار ، ومدرسى المدرسة الملحقة ، والمشرف الفنى على هذه المدرسة ٠٠ وذلك لاستطلاع الخطوات المنفذة ، ومدارسة أوجه التحسين فيها ٠

- بدعوة بعض كبار الزائرين من المديرية التعليمية ، ومن أجهزة التخطيط والمتابعة بالوزارة ، لزيارة المدرسة الملحقة عند زيارتهم للدار ٠ وكان الاهتمام مركزا فى الغالب على مشاهدة طريقة الكتاب المفتوح فى داخل الفصل الأول المنفذة فيه ٠

- بعقد ندوة لمفتشى أقسام التعليم الابتدائى بمحافظة المنوفية يوم الأحد ٥ مارس ١٩٦٧ لمدارسة وسائل نشر التجارب الناجحة فى المدرسة الملحقة ، وتقويم الوسائل التعليمية ثم انتاجها على نطاق واسع وتوزيعها على المدارس الابتدائية التى تتكفل بنفقات هذا الانتاج ٠ ثم التفكير فى جعل الدار مركزا دائما للتدريب المحلى على مستوى المراكز القريبة ٠

- بالاتصال بقسم الوسائل التعليمية بالمديرية ، الذى أرسل خبراءه الى المدرسة الملحقة والى الدار أيضا لمدة يوم كل أسبوع ، للمعاونة فى انتاج نماذج جديدة من الوسائل المعينة ، وتشغيل مسرح العرائس الذى جددته المدرسة ٠

- بالمقارنة الوصفية بين مستويات تحصيل تلاميذ الصفين الأول والثانى بالمدرسة الملحقة وبين مستويات تلميذات هذين الصفين بمدرسة البنات الابتدائية فى نفس البلدة ٠

— ٤ —
خاتمة البحث وتوصياته

كان الهدف من هذا البحث هو الوصول الى صورة واقعية لأرضية المدرسة الابتدائية التى تلحق بدار المعلمين أو المعلمات ، بما تحويه هـذه الأرضية من تشريعات ونظم وامكانيات متاحة : بشرية ومادية ، ومالية ، تعتبر موجهـات للقائمين عليها ، عند التطبيق والتنفيذ ٠

ثم رسم صورة تفصيلية للمدرسـة الملحقـة بدار المعلمين ببى العرب ، كمثال لما يحتمل أن يكون عليه غيرها ، مع التأكيد على بعض المحاولات الجـادة فى الأخذ بالاسلوب التجريبي وتطبيقه فى ظروف لا تسمح امكانياتها الا بقدر يسير من البحث العلمى المتعمق ٠

وأوضح البحث ذلك فى خطوات اربعة : بدأت الأولى بتحديد ما نريده فى حدود ظروفنا وامكانياتنا الفنية ، ثم رسمت الثانية صورة تخطيطية لما سيكون عليه التنفيذ ، وأوضحت الثالثة ما تم انجازه فعلا من تجارب خـلال العـام الدراسى الماضى ، ثم اختتم كل ذلك بعرض لوسائل تقويم هـذه الأعمال مـع التركيز على الأسلوب الوصفى فى متابعتها والاستفادة من نتائجها فى تحسين العملية التعليمية ٠

ومن حصيلة هذا العرض الشامل لموضوع المدرسـة الابتدائية الملحقـة ، يستطيع البحث أن يخلص الى بعض الملاحظات والمقترحات التى يرجو أن يسهم بها فى النهوض برسالة هذه المدرسة على أفضل وجه ممكن ٠

التوصية الأولى :

لما كانت **العمليات التجريبية** ذات أسس علمية وفنية خاصة ، قد لا تتوافر لدى القائمين بالاشراف على المدرسة الملحقة ، ولما كانت نتائجها لا تهم فقـط المعنيين بالتعليم الابتدائى على المستوى المحلى والمركزى ، بل أيضا من يهمهم أمر تبادل نتائج البحث العلمى والتربوى فى الأوساط الجامعية ، وفى المحافل العربية و الدولية : فان الحاجة تبدو ملحة فى عقد حلقات تدريبية تخصصية ، تحت اشراف جامعى ، لتمكين هيئة الاشراف على هذه المدرسة من التـدرب على البحث العلمى واجراء التجارب التربوية واستخلاص نتائجها وتفسيرها ٠

التوصية الثانية :

ونظرا **لأهمية المراجع والدراسات المقارنة** فى نتائج التجـريب التربوى ، والاطلاع على ما يستجد فى الميدان المحلى أو الخارجى، فان تزويد المدارس الملحقة بهذه الدراسات المقارنة عند طلبها ، يصبح ضرورة تستكمل بهـا البحـوث المحلية مقوماتها العلمية ٠ وخير مرجـع فى هـذا هو مركز الوثائق التربوية بالقاهرة ، والشعبة القومية لليونسكو بالدقى ٠

التوصية الثالثة :

وفى اعداد القوى البشرية الذكية المتحمسة للعمل فى المدرسة الملحقـة ،

وتمشيا مع القرار الوزارى المنظم لهيئة التدريس فيها ، فان الدار توصى بأن يؤخذ رأيها عند تعيين أو نقل المدرسين منهـا ، واختيـار بعض خريجى الدار الممتازين ، ولو لمدد معينة •

التوصية الرابعة :

وتنسيقا لعمليات الاشراف على هذه المدرسة من الناحية الفنية والادارية التى تتقاسمها هيئات من تفتيش القسم التعليمى، ومن دار المعلمين أو المعلمات، ومن المجلس القروى ، ومن القيادات الشعبية المحلية •• يقترح تكوين لجنـة محلية تضم المعنيين فى هذه الهيئات ، ويكون مشرف المدرسة الملحقة مقررا لها •

التوصية الخامسة :

ومثل هذه اللجنة السابق الاشارة اليها ، يمكنها تنظيم العمليـات التى **تهدف الى توثيق الصلة بين المدرسة الملحقة وبين المدارس المناظرة المجـاورة ،** نشرا لرسالتها ، ونهوضا بمستوى الاداء فى المدارس المحيطة ، وتبادل الخبرات فيما بينها •

التوصية السادسة :

ولا شك أن **حركة تدريب معلمى المرحلة الأولى فى مركز الدار** ، لا يفيـد فقط العاملين فى الدار مهنيا وبذلهم المزيد من الجهد فى الاطلاع والبحث ـ مما سينعكس أثره على تجاربهم فى المدرسة الملحقة ، بل ستكون هـذه المدرسـة نفسها فرصة مواتية لنقل تجاربها الناجحة الى هـؤلاء المعلمين المشتركين فى برامج التدريب المحلية • ومثل هذا الاتجاه تؤكده اللائحة الأساسـية لدور المعلمين والمعلمات •

التوصية السابعة :

ولقد ثبتت **صـلاحية اللقـاءات المحليـة ، والمؤتمرات المركزية** ، فى بلورة الاقتراحات البناءة ، والقاء مزيد من الضوء على المشاكل التربوية وطرق علاجها • ولذلك توصى الدار باعطاء أولوية لعقد مثل هـذه المؤتمرات ويكـون من بين موضوعاتها الرئيسية مناقشة مسائل التجريب والتطوير فى المدارس الملحقـة •

التوصية الثامنة :

واستكمالا لتسلسل عمليات الاشراف على المدارس الملحقة ، من المستوى الميدانى الى المحلى فى المـديرية التعليميـة الى ادارات التعليم الابتدائى ودور المعلمين ، تخطيطا ومتابعة •• وتنسيقا للآراء والاتجـاهات فى رسم سياسـة العمل بهذه المدارس : يقترح **تشكيل مجلس استشارى أعلى للتجريب التربوى،** ويضم المعنيين بالتعليم الابتـدائى ودور المعلمين ، ومركز الوثائق التربوية ، وبعض عمداء الدور ، وممثلين عن كليات المعلمين والتربية وغيرهم •

وهذا الاقتراح معمول به بالنسبة للتعليم الفنى (الزراعى ، التجـارى ، الصناعى) • وكان يوجد شبيه له فى المجلس الاستشارى للمدارس النموذجية •

مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال

للاستاذ محمد يحيى العجيزى
مدرس علم النفس بكلية المعلمات بالمنيا

تعتبر **مرحلة الطفولة الهادئة** التى تبدأ فى سن السادسة تقريبا ، مع بداية مرحلة التعليم الابتدائى ، من أسهل مراحل النمو من الناحية التربوية ، **فالطفل فى هذه السن يكون مستقرا انفعاليا** ، يسير بمعدل ثابت وبسرعة منتظمة فى نموه ، ويمتاز بالصحة والحيوية ، وقليلا ما يصاب بالأمراض اذا ما قورن ذلك بسنوات نموه السابقة أو اللاحقة • وهو سهل الاستهواء ، يتقبل التوجيه ويحترم السلطة الممثلة فى الآباء والمدرسين ، ومن ثم فهو أسهل قيادة وأكثر تقبلا للارشاد والتوجيه بوجه عام •••

وعلى الرغم من الاستقرار النسبى لهذه المرحلة من النمو ، ورغما عن الهدوء الظاهر الذى يميز هذه المرحلة ، **فاننا نجد زيادة نسبية أيضا فى نشاط الأطفال** • فالطفل فى هذه المرحلة يمتاز بكثرة الحركة ، فهو دائم الجرى والقفز والتسلق ويميل الى كل الألعاب التى تتطلب زيادة فى السرعة أو كثرة فى الحركة • هذا الى جانب اقباله على أصدقائه وتكوين « الشلل » والميل نحو الاستقلال والبدء فى الانفصال عن الأسرة •

وهذه الخصائص النفسية المميزة للأطفال فى سن الطفولة الهادئة وما تتضمنه من مظاهر سلوكية تعبر عن زيادة النشاط عند الأطفال فى هذه السن ، تعتبر كلها مظاهر طبيعية لا تمثل أى مشكلة نفسية أو تربوية • فاذا ما زاد نشاط طفل من الأطفال عن متوسط نشاط أقرانه ، فخرج عن معدل النشاط المعقول ووصل الى حد ازعاج الآباء والمدرسين ، تحولت الظاهرة من ظاهرة طبيعية الى مشكلة نمائية ، وتحول الطفل من طفل طبيعى عادى الى طفل « **مشكل** » يستحق أن نوليه الكثير من العناية والاهتمام •

ومشكلة زيادة النشاط عند الأطفال من أهم المشكلات السلوكية التى نلاحظها بكثرة بين الأطفال فى مراحل نموهم المختلفة ، الا أنها تظهر بصورة واضحة جلية ، بل وربما فى صورة شذوذ يزعج الآباء والمدرسين : فى مرحلة التعليم الابتدائى ، أى فى نفس الوقت الذى يكون فيه معظم الأطفال فى مرحلة الطفولة السلسة الهادئة •••

وجمهرة كبيرة من الأطفال المشكلين الذين يعانون من مشكلة زيادة النشاط غالبا ما يكونون عاديين من النواحى الجسمية والعقلية ، وليس لديهم من المشكلات السلوكية سوى الزيادة المفرطة في النشاط التى يطلق عليها فىهذه الحالةالزيادة الفسيولوجيةللنشاط عندالأطفال Physiological hyperactivity

وهنا يجب أن **يسارع أولى الأمر من آباء أو مدرسين الى معاونة الطفل على اشباع حاجاته النفسية الأساسية** وازالة كل العقبات التى قد تكون فى طريق تكيفه الاجتماعى السليم . ويجبأيضا **أن يتم ذلك فى جو منالتعاطفوالمشاركة الوجدانية** بينأولى الأمر والأطفال المشكلين وذلك خوفا من تفاقم المشكلة وتعرض الأطفال للمضاعفات النفسية والاجتماعية مثل اضطراب السلوك أو الجناح أو السيكوباتية فى صورها المختلفة .

وفى بعض الأحيان نجد أن مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال ترتبط ببعض الحالات المرضية ، بل قد تكونهذه الحالات المرضية منالأسبابالأساسية لمشكلة زيادة النشاط عند الأطفال كما سنتعرض لذلك فيما بعد . وهنا تظهر أهمية الدراسة المتخصصة المفرقة حتى يمكن الوقوف على الأسبابالحقيقية للمشكلة ، وحتى تؤدى المحاولات التشخيصية الى العلاج الناجح السريع .

وقبل أن نتناول هذه الحالات المرضية بشيء من التفصيل سوف نستعرض **أهم مظاهر السلوك التى تميز الطفل المشكل** سواء فى المنزل أو فى المدرسة أو مع زملائه ورفاقه :

فى المنزل

- لا يبقى مستقرا بل هو دائم الحركة لا يهدأ .
- لا يقبل القيود ولا يمتثل للأوامر .
- دائم التساؤل ، كثير الطلبات ، مفرط الرغبات .
- له مشكلات حتى فى نومه .
- يبدأ بالشر ويلجأ سريعا الى العدوان .
- دائما مثير للاضطرابات والمنغصات والشغب .
- اذا صح التعبير يمكن أن نطلق عليه « شيطان » .

فى المدرسة

- كثير الكلام .
- دائما قلق متبرم متضجر .
- محدود القدرة على الانتباه والتركيز والاصغاء فى الفصل .
- متقلب المزاج ، لا يستطيع التركيز فى عمل معين مدة طويلة .
- لا يقبل الأوامر أو القيود ولا يعترف بحقوق الآخرين .
- ضعيف فى تحصيله الدراسى .

مع زملائه

- لا يستطيع تكوين الكثير من الصداقات ٠
- يشاكس ويتشاجر ويعتدى دون سبب أو اثارة ٠
- ضعيف الأخلاق سيىء العادات ٠
- يحب السيطرة وفرض النفوذ ٠
- يحتقر زملاءه ولا يكترث بحقوقهم ٠
- دائما يفرض آراءه ، ودائما منبوذ وغير مرغوب فيه ٠

فاذا ما حاولنا أن نستعرض بعض الحالات المرضية التى قد تكون سببا فى زيادة النشاط عند الأطفال نجد أنها :

١ ـ التلف العضوى للمخ Organic brain damage

قد يكون التلف الذى يصيب المخ من الأسباب المباشرة لزيادة النشاط عند الأطفال ٠ وتلف المخ اما أن يكون نتيجة لخطأ وراثى ، كصغر حجم المخ أو قلة عدد الخلايا الفعالة فيه ، واما أن يكون نتيجة لأسباب بيئية خارجية أخرى مثل الأخطار التى يتعرض لها الطفل فى أثناء فترة الحمل أو فى أثناء عملية الولادة وخصوصا الولادة العسرة التى تستعمل فيها الآلات ، أو أى أخطار أخرى يتعرض لها الطفل فى سنوات حياته الأولى ٠

وقد ترتبط حالات التلف العضوى للمخ بحالات الشلل التى تصيب الطفل أو حالات الصرع أو حالات التخلف العقلى أو غيرها ٠

وتظهر أعراض التلف العضوى للمخ فى السلوك غير الطبيعى للطفل ، وفى الصعوبات التى يتعرض لها فى أثناء العملية التعليمية ، ومن أهم هذه الأعراض عدم القدرة على التركيز وكثرة الحركة وصعوبة التفكير المجرد وعدم القدرة على تكوين الصداقات وضعف الأداء العقلى عن المستوى المتوقع والتفاعل الزائد المتطرف مع المثيرات الخارجية والاندفاع والعدوان ٠٠٠

ومن الطبيعى أن أى محاولة لارجاع مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال الى التلف العضوى للمخ يجب أن تصاحبها القدرة على اثبات وجود هذه المشكلة عند الطفل منذ اللحظة التى حدث فيها التلف فى المخ ٠ وهذا يعنى أنه يجب أن نثبت بالدليل القاطع وجود مشكلة زيادة النشاط عند الطفل منذ ميلاده فى حالة التلف العضوى التكوينى الوراثى ، أو فى حالة التلف الذى يحدث للمخ فى أثناء الحمل أو الولادة أو منذ اللحظة التى تحدث فيها اصابة المخ وتلفه فى الحالات الأخرى ، كما يجب أن نتأكد من وجود اصابة عضوية فعلية أو تلف فى المخ فى كل حالة ٠

٢ ـ الأمراض النفسية العصابية Neurosis

وهى عبارة عن اضطرابات مرضية يلجأ اليها الأطفال باعتبارها منفذا أو مخرجا لصراعهم النفسى الانفعالى الداخلى ٠ وهى كذلك تعتبر مظاهر خارجية

لحالات التوتر والصراع النفسى عند الأطفال • وأسباب هذه الأمراض لا ترجع الى أى اضطرابات عضوية كالتلف العضوى للمخ أو خلافه ، وانما أسبابها نفسية • وعند علماء التحليل النفسى أن الأمراض النفسية العصابية تنشأ نتيجة لعجز « **الأنا** » عن تأدية مهمتها فى التوفيق بين مطالب العالم الخارجى وما يتطلبه « **الهو** » وما تتطلبه « **الأنا العليا** » (١) •

٣ ـ الفصام Childhood Cchizophrenia

وقد تكون زيادة النشاط عند الأطفال عبارة عن مظهر من مظاهر مرض الفصام ، وهو أحد الأمراض العقلية « الذهانية » التى غالبا ما ترجع الى اختلال وظيفى فى الجهاز العصبى أو الفسيولوجى ، وغالبا مايكون لها أسباب عضوية •

وفى ضوء مفاهيم واصطلاحات التحليل النفسى أيضا يمكن أن نقول أن زيادة الحركة والافراط فى النشاط فى هذه الحال هو نتيجة لاضطراب « الأنا » عند الطفل •

والشخصية الفصامية تقيم لنفسها عالما خاصا تعيش فيه ، تتحدد ملامحه فى التناوب بين حالتين ، الحالة الأولى وتتمثل فى الشرود المبهم والجمود وقلة الحركة ، والحالة الثانية وتتمثل فى النشاط الزائد والافراط فى الحركة • وعلى ذلك نجد الطفل الفصامى يستمر ساعات طويلة مشغولا بأمر من الأمور أو بلعبة من اللعب التى تستلزم الصمت وقلة الحركة ، ثم لا يلبث أن يتركها الى القفز والتسلق والحركات الشاذة غير المألوفة ، دون أن يكون لهذا الانتقال هدف واضح محدد يسعى الطفل الى تحقيقه •

٤ ـ التخلف العقلى Mental retardation

وقد ترتبط مشكلة الزيادة فى النشاط عند الأطفال بالتخلف العقلى ، سواء كان هذا التخلف نتيجة لتلف عضوى فى المخ أو نتيجة لأخطاء فى فترة الحمل أو فى أثناء عملية الولادة •••

والتخلف العقلى وما يقترن به من قلق وتشتت فى الفكر وسهولة الانقياد للغير قد يعرض الأطفال المشكلين الى تضاعف الأضطرابات النفسية وتفاقمها ، والى الانحرافات الاجتماعية المختلفة •

كما أن التخلف العقلى قد يرتبط بمرض الفصام عند الأطفال وبالتالى قد يختلط الأمر على الفاحص المعالج مما يترتب عليه صعوبة العلاج وتفاقم المشكلة •

ومن الجدول التالى نستطيع أن نتبين اجمالا الأسباب المختلفة للمشكلة ، كما أظهرتها نتيجة البحث الذى أجراه بعض العلماء على ٨٣ طفلا يعانون من مشكلة زيادة النشاط :

---

(١) يقصد **بالأنا** الذات المعتدلة ، **والهو** النفس الجامحة ، **والأنا العليا** الضمير أو النفس السامية التى تميل الى المغالاة فى الطهر والنقاء •

أسباب المشكلة	عدد الحالات	النسبة المئوية
١ ـ زيادة فسيولوجية للنشاط	٣٦	٤٣ ٪
٢ ـ تلف عضوى فى المخ	١٤	١٧ ٪
٣ ـ تخلف عقلى بدون تلف فى المخ	٣	٣ ٪
٤ ـ أمراض نفسية عصابية	١٨	٢٢ ٪
٥ ـ فصام	١٢	١٥ ٪

التشخيص والعلاج :

مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال ، شأنها شأن أى مشكلة سلوكية أخرى ، اما أن تكون ناتجة من سبب واحد من الأسباب السابقة ، واما أن تكون محصلة عدة عوامل متشابكة منها العضوى ومنها الوظيفى أو النفسى .

وتبدأ اجراءات التشخيص والعلاج فى مثل هذه الحالات بدراسة تفصيلية للحالة وذلك بقصد الوصول الى :

١ ـ تقرير صحيح محدد عن المشكلات التى يعانى منها الطفل .

٢ ـ المجهودات التى بذلت من جانب الوالدين فى سبيل العلاج .

٣ ـ الى أى مدى كانت هذه الاجراءات مفيدة ؟

٤ ـ هل لجأ الوالدان الى أشخاص آخرين من المختصين أو غير المختصين للافادة منهم فى العلاج ؟

٥ ـ ما مدى التقدم والنجاح فى كل حالة على وجه العموم ؟

ويمكن أن يتم ذلك عن طريق المقابلة الشخصية "Interview" مع الوالدين ومع الأشخاص المهتمين بالطفل والمحيطين به ، ومع المدرسين ، ومع الطفل المشكل نفسه . ويجب أن تتم هذه المقابلات الشخصية لكل منهم على حدة ، وبشرط الابتعاد عن مواجهة الأشخاص الذين قد يعطون أقوالا متناقضة بخصوص الحالة موضوع الدراسة بعضهم ببعض ، وانما بتكرار المقابلات الشخصية مع الأشخاص المختلفين يمكن أن تتضح الحقيقة كاملة .

وبعد ذلك تأتى مرحلة الدراسة المتخصصة : طبيا ونفسيا واجتماعيا وتربويا ،والتى يجب أن يقوم بها أشخاص متخصصين وعلى درجة كافية من المران.

ثم توضع خطة العلاج التى تعتبر ثمرة الأبحاث والتقارير المتخصصة مجتمعة والتى يجب أن تتعامل مع الطفل على أنه وحدة متماسكة وشخصية متكاملة .

* * *

وعلى أى حال فان نجاح العلاج فى مثل هذه الحالات ، يتوقف الى حد كبير على اكساب الطفل الثقة الكاملة ، والابتعاد كل البعد عن اشعاره بأنه مخطىء أو مذنب فيما يفعل ، أو أنه غير مرغوب فيه ، ثم بالتدريج وفى جو من الثقة المتبادلة وفى ضوء التقارير والأبحاث المتخصصة يمكن مساعدة الطفل على فهم ذاته وما لديه من قدرات واستعدادات ، وبما يتوافر فى بيئته من امكانيات ، وكيفية الاستفادة منها ، وبالتالى يمكن مساعدة الطفل على التعرف على حقيقة مشكلته لكى يعمل مع المهتمين به على التغلب على أسباب المشكلة وعلاجها ..

دور اللغة العربية فى تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية

للدكتور حنا مرقص
أستاذ اللغويات المساعد ـ قسم اللغة الانجليزية بجامعة أسيوط

يعتبر استخدام اللغة العربية فى تدريس اللغة الانجليزية مشكلة من أهم المشكلات التى تواجه المدرس فى **المرحلة الإعدادية** • فالطريقة السمعية الشفوية المتبعة فى مدارسنا الاعدادية تحرم استخدام الترجمة فى هذه المرحلة التعليمية وتهتم الاهتمام كله بتكوين العادات اللغوية ، الصوتية منها والنحوية ، التى لابد من اتقانها باعتبارها خطوة أساسية لاستخدام اللغة الانجليزية استخداماً صحيحاً فى الحديث والقراءة والكتابة •

وتحريم الترجمة فى هذه المرحلة من مراحل تعليم اللغة الانجليزية يعتبر أمراً طبيعياً ، اذ أن الترجمة فن يحتاج ممن يمارسه أن يكون ملماً كل الالمام باللغة التى ينقل عنها ، واللغة التى ينقل اليها ؛ بل ان هذا الالمام باللغتين لا يكفى وحده للترجمة الدقيقة ، لأن المترجم يحتاج بالاضافة الى هذه الناحية اللغوية الى دراية تامة بالنواحى الحضارية والثقافية التى تمثلها كل لغة الى جانب تخصصه فى فرع المعرفة الذى يترجم فيه • ولا شك أن هذه الشروط لا تتوافر فى الطالب الذى يبدأ فى تعليم اللغة الانجليزية بل اننا لا نغالى عندما نقول ان هذه الشروط لا تتوافر الا فى نفر قليل من المترجمين •

وفى ضوء التفسير الحرفى لتحريم الترجمة فى المرحلة الاعدادية يعزف عدد كبير من المشتغلين بتدريس اللغة الانجليزية عن استخدام اللغة العربية فى تدريس اللغة الأجنبية ، وحجتهم فى ذلك **أن استخدام لغة الطالب القومية يعتبر عاملا معوقا يحول بين الطلبة وبين اتقان اللغة الأجنبية التى يتعلمونها** • ونتيجة لذلك تتحول الطريقة السمعية الشفوية الى الطريقة المباشرة التى تعلم اللغة الأجنبية وبخاصة الحديثة منها بأسلوب المحادثة والمناقشة والقراءة باللغة الأجنبية ذاتها دون الاستعانة بلغة الطالب القومية •

والواقع أن هناك فرقا كبيرا بين استخدام اللغة العربية فى ترجمة ما يدرسه

الطلبة فى المرحلة الاعدادية وبين استخدامها عاملا مساعدا فقط فى العملية التعليمية. ولنضرب بذلك مثلا من كتاب Living English I لطلبة السنة الأولى الاعدادية • ان الدرس الأول من هذا الكتاب يهدف الى تعليم الطلبة تحية الصباح والاستفسار عن الاسم والعمر وما يقوله أبناء اللغة عندما ينتهي اللقاء ويذهب كل فى سبيله • والمفروض فى المدرس أن يعد الطلبة لهذا الموقف وهو لا يستطيع ذلك الا اذا استخدم اللغة القومية للطلبه ، ويكون هذا الاعداد بأن يقول المدرس لطلبته « ان أول درس لنا فى اللغة الانجليزية هو أن نتعلم تحية الصباح عندما يقابل شخص شخصاً آخر » ثم يتبع ذلك بقوله : « ماذا يقول الانجليز فى هذا الموقف ؟ وهنا يجب على المدرس أن يتأكد من أن جميع التلاميذ فى الفصل ينصتون اليه ولذلك يتحتم أن يطلب منهم باللغة العربية أن ينصتوا جيداً ثم يقول : الشخص الأول يبدأ التحية فيقول Good morning فيرد عليه الشخص الثانى بهذه التحية • واستماع الطلبة لهذه التحية والرد عليها مرة واحدة باللغة الانجليزية لا يكفى ، ولذلك يقوم المدرس بتكرار التحية والرد عليها باللغة الانجليزية عدداً من المرات بينما الطلبة ينصتون اليه • وبعد فترة الانصات هذه يعود المدرس الى استخدام اللغة العربية مرة أخرى فيقول للطلبة : « والآن فلنحاول ترديد هذه التحية معاً • أنا أقولها أولا وأنتم ترددونها بعدى » ثم ينطق المدرس بالعبارة نطقا انجليزياً صحيحاً ويستمع الى ترديد الطلبة للعبارة ويطلب منهم اعادة الترديد عددا من المرات الى أن يرضى عن طريقة الأداء • ثم يقول باللغة العربية « والآن بدلا من أن نردد التحية جميعاً ، أى جميع طلبة الفصل دفعة واحدة ، سيكون الترديد صفاً صفاً ، لنرى أى الصفوف أكثر قدرة على الدقة فى الترديد والمحاكاة » ثم ينطق المدرس بالعبارة المراد تلقينها للطلبة ويرددها وراءه الصف الذى يحدده المدرس ثم الصف الثانى ثم الصف الثالث وهكذا ثم يعود المدرس مرة أخرى الى استخدام اللغة العربية مرة أخرى فيقول : « والآن لنرى كيف يستطيع كل منكم محاكاة هذه التحية • سأنطق بالتحية واطلب من بعضكم أن يرددها بعدى لنرى مدى تعلمكم لهذه العبارة » وينطق المدرس بالعبارة ويطلب من أحد الطلبة ترديدها وراءه ثم ينطق بها مرة ثانية ويطلب من طالب ثان ترديدها ، ثم ينطق بها مرة ثالثة ويطلب من طالب ثالث أن يرددها وراءه • وهكذا الى أن يرتاح الى درجة الدقة فى الأداء الفردى للعبارة التى يقوم بتعليمها للطلبة •

ثم ينتقل المدرس بعد ذلك الى الجزء التالى من نص الدرس الأول ثم الى الجزء الثالث والرابع وهكذا الى أن ينتهى من تعليم المادة الجديدة المراد تلقينها للطلبة فى هذا الدرس • وهو فى كل مرحلة من هذه المراحل يستعين باللغة العربية فى توضيح الموقف ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على تعليم الأنماط اللغوية عن طريق النطق بالنموذج ومحاكاته الى أن تصبح عادة لغوية •

ونود هنا أن نلفت النظر الى **أن هناك فارقاً كبيراً بين استخدام اللغة**

القومية بهذا المعنى التوضيحي وبين ترجمة الأنماط اللغوية ترجمة حرفية بقصد توضيح البناء اللغوى فى اللغة الأجنبية التى يتعلمها الطالب ، كأن يقول المدرس : ماذا يكون اسمك ؟ ترجمة لقولنا بالانجليزية؟ What's your name أو قوله اسمى أسامة ترجمة لقولنا My name is Usama • ان هذه الترجمة ان صح أن تسميها ترجمة — تسيء اساءة بالغة لتعليم اللغة الأجنبية لأنها توحى الى الطلبة أن البناء اللغوى واحد فى اللغة القومية واللغة الأجنبية لأنها غير صحيح طبعاً ؛ لأنه لا يمكن أن يكون التطابق تاماً بين أى لغتين حتى ولو كانتا تنتميان الى فصيلة لغوية واحدة • هذا **بالاضافة الى أن مثل هذا الاستخدام للغة القومية فى تعليم اللغة الأجنبية يحول عملية تعليم اللغة الى مجرد حفظ للمفردات الأجنبية وما يرادف هذه المفردات فى لغة الطلبة القومية** • وهذا فى الواقع هو ما يهتم به عدد كبير من الطلبة عند تعليم اللغة الأجنبية • ومما يدل على حقيقة هذا الموقف ذلك الاعتراض الشديد الذى أبداه المدرسون عندما ظهرت سلسلة الكتب الجديدة للمرحلة الاعدادية دون أن يكون فى نهاية كتاب التلميذ قائمة بالكلمات الجديدة وما يرادف هذه الكلمات باللغة العربية •

ان عملية تدريس اللغة الأجنبية تختلف اختلافاً كبيراً عن استخدام اللغة استخداماً توضيحياً ، فهذا التوضيح للموقف التعليمى ويحقق الهدف منه فى أقصر وقت ممكن اذا كان باللغة القومية للطلبة ، بينما يستغرق وقتاً طويلا اذا ما حاول المدرس توضيح الموقف التعليمى مستخدماً اللغة الأجنبية التى يتعلمها الطلبة ولا سيما فى المراحل الأولى من تعلمهم لهذه اللغة • أما تدريس اللغة الأجنبية فيأتى بعد أن يكون الطلبة قد فهموا الموقف واستعدوا لسماع السلوك الكلامى ومحاكاته بدقة وترديده مرات ومرات تحت اشراف دقيق من المدرس •

فالمسألة اذن ليست استخدام اللغة القومية أو عدم استخدامها ، وانما هى كيفية استخدام هذه اللغة • هل تستخدم عاملا مساعدا يهيء الطلبة لعملية التعليم ذاتها التى تتم باللغة الأجنبية منذ أن ينطق المدرس بالعبارة الأجنبية التى يريد تعليمها للطلبة الى أن يقتنع تماماً أن الطلبة قد اتقنوا النطق بها واستخدامها الاستخدام الصحيح **أم أنها تستخدم فى عملية التعليم ذاتها** ؛ أو بعبارة أخرى يذكر المرادف فى اللغة القومية مع العبارة الأجنبية فى كل مرة ينطق بها المدرس بقصد التأكد من فهم التلاميذ لمعناها ؟

واذا كنا نسمح باستخدام اللغة القومية وسيلة مساعدة لتعليم اللغة الأجنبية فليس معنى هذا أن يستمر استخدامها بهذا المعنى — أى بقصد توضيح الموقف التعليمى — طوال المرحلة الاعدادية ، فمما لا شك فيه أن حدوث هذا يضر أكثر مما يفيد • ان الاستعانة باللغة القومية فى تدريس اللغة الأجنبية يجب أن يقتصر على تلك المواقف التى يتعذر على المدرس فيها

أن يستخدم اللغة الأجنبية فى حدود ما تعلمه الطلبة لتوضيح تلك المواقف • **والواقع أن استخدام اللغة القومية يجب أن يتناسب تناسباً عكسياً مع درجة اتقان الطلبة للغة الأجنبية التى يدرسونها •**

واستخدام اللغة القومية يجب ألا يقتصر على المدرس بل من الواجب أن نجيز للطلبة ولا سيما فى السنة الأولى من تعلمهم للغة الأجنبية أن يستفسروا عما يستغلق عليهم لأننا اذا أصررنا على استخدام اللغة الأجنبية فى الوقت الذى لا يكون الطلبة فيه قد تعلموا وأتقنوا الأنماط اللغوية الخاصة بذلك ؛ فاننا نطلب فى الواقع أمراً مستحيلا •

ويرى بعض المشتغلين بتدريس اللغات الأجنبية أن تكون نسبة استخدام اللغة القومية عاملا مساعدا فى تدريس اللغة الأجنبية الى استخدام اللغة الأجنبية التى يتعلمها الطالب ١٥٪ الى ٨٥٪ أى أن الجزء الأكبر من الوقت المخصص لتعليم اللغة الأجنبية يجب أن يقضيه الطالب فى الأستماع الى الأنماط اللغوية ومحاكاتها الى أن يصبح استخدام هذه الأنماط والاستجابة لها مسألة ميكانيكية صرفة ، أو بعبارة أخرى بحيث يستطيع الطالب أن يسلك السلوك الكلامى الذى يسلكه أبناء اللغة التى يتعلمها اذا ما وجد نفسه فى موقف معين دون أن يحتاج الى التفكير أولا بلغته القومية ثم استرجاع السلوك الكلامى فى لغته ومحاولة نقل هذا الأسلوب الكلامى كلمة كلمة الى اللغة الأجنبية . وتحضرنى بهذه المناسبة واقعة تدل بوضوح على ما يفعله الطالب الذى يتبع هذا الأسلوب فى تعلم اللغة • فقد حدث أن سئل طالب عربى عما يقوله لتعزية شخص مات أحد أقاربه • فاذا به ينقل السلوك الكلامى فى لغته كلمة كلمة ويقول (The rest in your life) دون مراعاة لقواعد البناء اللغوى فى اللغة الانجليزية واختلاف السلوك الكلامى فى هذا الموقف بين أبناء اللغة الانجليزية وبين الناطقين بلغة الضاد • ولا غرابة فى ذلك فما من أحد يعرف ما يجب أن يقال فى هذا الموقف ان لم يكن قد تعلم أو استمع الى السلوك الكلامى الذى اصطلح على استخدامه أبناء اللغة الأجنبية التى يتعلمها فى هذا الموقف •

وليس من اليسير على المدرس أن يعرف على وجه الدقة نسبة استخدامه للغة الطلبة القومية الى استخدامه لأنماط اللغة الأجنبية التى يقوم بتدربها • ومع ذلك ففى استطاعة كل مدرس أن يتأكد من أن استخدامه للغة القومية لم يطغ على استخدامه للغة الأجنبية وذلك بأن يسأل نفسه فى نهاية كل حصة: هل مرنت لتلاميذ المران الكافى على استخدام اللغة التى يتعلمونها أم ترانى قد أفضت فى التحدث عن هذه اللغة وطريقة بنائها وغرابة تراكيبها وما الى ذلك من الأمور التى لا تمت الى تكوين المهارة اللغوية بصلة ؟ فاذا كان المران والتدريب اللغوى قد استغرق معظم الوقت المخصص للدراسة فلا شك أن التدريس يسير فى الطريق السليم ؛ أما اذا كثر استخدام اللغة القومية بدرجة تطغى

على الوقت المخصص لاستخدام اللغة والتدريب عليها ، فمن واجب المدرس أن يقلل من استخدام اللغة القومية وأن يعنى بناحية المران والتدريب •

وعلى ذلك يمكننا القول **بأن استخدام اللغة القومية فى أثناء التدريس لا تضر ما دام هذا الاستخدام هامشياً لا يدخل فى صميم المراحل الأساسية لتعليم اللغة الأجنبية وما دام الوقت المخصص لتكوين العادات اللغوية كافيا •**

نفهم مما سبق أن استخدام اللغة القومية أمر مشروع فى تدريس اللغة الأجنبية ما دام هذا الاستخدام يخضع لشروط معينة أهمها ألا يكون هذا الاستخدام على حساب الوقت المخصص للتدريب على الأنماط اللغوية •

تبقى بعد ذلك مشكلة المفردات والتعبيرات اللغوية الجديدة التى ترد لأول مرة فى أنماط لغوية سبق للطالب التدرب عليها • هل يقوم المدرس بذكر مرادف هذه الكلمات والتعبيرات باللغة القومية أم يلجأ الى استخدام وسائل الايضاح واللغة الأجنبية ؟ والواقع أن ذلك يتوقف الى حد كبير على المرحلة التعليمية ومقدار ما حصلة الطلبة من أساليب اللغة وأنماطها وكلماتها وتوفر وسائل الايضاح • ومما لاشك فيه أن **الاعتماد على اللغة الأجنبية فى توضيح الجديد من معانى الكلمات هو أحسن هذه الطرق** ما دام هذا فى حدود ماتعلمه الطالب من هذه اللغة الجديدة ؛ ويأتى بعد ذلك استخدام وسائل الايضاح بالصورة أو النموذج أو الحركة ، **أما اذا تعذر ذلك أو اذا رأى المدرس أن الوقت لا يكفى لذلك فعلية أن يستخدم اللغة القومية لتوضيح ما استعلق على الطلبه فهمه** • ولنضرب مثلا من كتاب Living English II لطلبة السنة الثانية الاعداديه والذى يستخدم فى مدارس القاهرة الكبرى هذا العام توطئة لاستخدامه فى بقية مدارس الجمهورية ابتداء من العام القادم • وليكن مثالنا الدرس الأول من الكتاب المذكور •

يبدأ المدرس باستخدام اللغة القومية لتوضيح الموقف التعليمى فيقول ان درس اليوم عن عودة نبيل وأسامه الى المدرسه • ثم يتبع ذلك بقوله ان أول جزء من الحديث يتكون من تحية أسامه لنبيل ورد نبيل على التحية فلنستمع اليهما يتحدثان ، وهنا يورد المدرس الحديث بين أسامه ونبيل باللغة الانجليزية ويكرر عدداً من المرات بينما الطلبه ينصتون ثم يتولى عملية تدريب الطلبه على النطق الصحيح بهذه الجمل ثم ينتقل الى الجزء الثانى من الحديث متبعاً نفس الأسلوب • فاذا ما جاء الجزء الثالث وجدنا أنه يحتوى على ثلاثة تعبيرات جديدة لم يسبق للطالب دراستها • وكذلك فى الجزء الرابع من النص اذ نجد به تعبيراً آخر جديداً • ان شرح الموقف قبل تدريب التلاميذ قد لا يكفى ، **بل قد يحتاج المدرس فى هذا الموقف الى أن يستخدم اللغة القومية لتوضيح المقصود بهذه التعبيرات الجديدة** • وهنا نتساءل عن الكيفية التى يجب أن يتم بها ذلك :

ولتوضيح ذلك نورد هنا جزءاً من ذلك النص :

Nabil : Where did you spend the holiday ?
Usama : I spent it on my uncle's farm. I enjoyed **my stay** there **very much.**
Nabil : **I'm glad you did.**

يبدأ المدرس بتدريس هذا الجزء باستخدام اللغة القومية فيقول ان أسامه أجاب نبيل أنه أى أسامه أمضى الاجازة فى مزرعة عمه وأنه استمتع باقامته استمتاعاً كبيراً فرد عليه نبيل قائلا انه سر لذلك • ثم تبدأ عملية التدريب اللغوى ، فيقول المدرس I spent it on my uncle's farm ويذكر الطلبه بمعناها قائلا : أمضيت اجازتى فى مزرعة عمى ، ثم ينتقل الى الجملة التالية فى اجابة أســامه فيقول I enjoyed my stay there very much ويذكر معناها باللغة القومية • ثم ينطق الجملتين معاً ويطلب من التلاميذ ترديدها ترديداً جماعياً ثم صفاً صفاً ثم فرداً فرداً وينتقل بعد ذلك الى تعليق نبيل على ذلك •

ولا يحتاج المدرس فى هذه الحاله الى أن ينطق الكلمات الجديدة وحدها وأن يذكر معناها للطلبه كأن يقول my stay يعنى اقامتى و very much أى كثيراً جداً اذ الهدف من هذا الترديد للجمله ككل هو تعويد الطلبة على التنغيم الصحيح ، أما معانى الكلمات فيعتبر موضوعاً ثانوياً فى أثناء ترديد الجملة كلها دفعة واحدة • وليس معنى هذا أننا نغفل المفردات ومعانيها بل اننا نرجىء ذلك الى المرحلة التالية للتدريب الشفوى وهى مرحلة القراءة • فالطالب فى هذه المرحلة يقرأ ما سبق له أن تدرب عليه شفوياً التدريب الكافى وستواجهه الكلمات الجديدة التى تظهر فى نص القراءة فيضع خطا تحت كل منها • وواجب المدرس أن يذكر للطلبة مرادف تلك الكلمات عند سؤالهم عنها • وليس معنى هذا أن ذكر مرادف الكلمات الجديدة لا يحدث الا عند القراءة ، بل من حق الطالب أن يعرف معنى الكلمات الجديده فى أثناء التدريب الشفوى اذا ماطلب منه ذلك •

وخلاصة القول : أن استخدام اللغة القومية فى تدريس اللغات الأجنبية لا يتعارض مع الطريقة السمعية الشفوية ما دام تكوين العادات اللغوية الصحيحة هو الهدف الأساسى من تعليم اللغات وما دام تدريس اللغات الأجنبية لا يتحول الى عملية ترجمة ركيكة •••

ماذا يقول المدرسون عن التليفزيون التعليمي

للدكتور فتح الباب عبد الحليم سيد
أستاذ التربية بالمعهد العالى للتربية الفنية

لقد أجرت جامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الامريكية بحثا عن استخدام التليفزيون فى ميدان التعليم تحت اشراف المجلس الوطنى للدراسات الاجتماعية • وشمل هذا البحث ١٥٨ مدرسا ومدرسة من مختلف الأعمار يدرسون مادتى التاريخ الوطنى الأمريكى وتاريخ العالم فى المرحلة الثانوية •

وانى اذ أقدم هذا البحث استهدف ما يلى : —

أ) تأكيد القول بأن المشاركة الايجابية بين مدرس المدرسة ومدرس «الاستوديو» فى التعليم بأستخدام التليفزيون تتوقف على مدى الاتفاق بينهما فى وجهات النظر الخاصة باستخدامه • وكذلك بين جميع المشتركين فى العملية • وقد نصل الى هذا الاتفاق بطرق عديده لعل أولها اتاحة الفرص للندوات — لا المحاضرات — التى تجمع بين المدرسين فى المدرسة والمسئولين عن التليفزيون التعليمى وكذلك اطلاعهم على نتيجة البحوث • وتجربتنا فى محو الأمية باستخدام التليفزيون وغيرها ودفعهم الى المشاركة فى انجاحها •

ب) الاهتداء الى الاحتمالات العلمية التى يمكن أن تقود بحوثنا فى البلاد العربية عن استخدام التليفزيون فى التعليم للتأكد من أثره على المدرس فى المدرسة اذا ما استخدم بصفة دائمة منظمة • على أن **ننظر الى هذه الاحتمالات العلمية التى ننقلها عن هذا البحث بشىء من الحذر الذى تستوجبه ظروف البحث العلمى** الوصفى وتحت صياغة عبارات الاستفتاء التى غالبا مايشوبها شىء من اللبس أو الابهام •

ج) تأكيد الحقيقة القائلة بأن على الرغم من أن البحوث التى أجريت فى مجال استخدام التليفزيون فى التعليم تؤكد عمق أثره فى حياة المدرس وتثبت أنه يزيد الخبرة التعليمية غنى بما يتيح من فرص لخبرات جديدة كتجاوز حدود حجرة الدراسة التقليديه وأنه يعفى المدرس من أعماله الروتينية ليتفرغ الى عمل ابتكارى مع التلاميذ أفرادا ؛ لم يتضح تفوقه كوسيلة تعليمية على غيره من الوسائل التى سبقته • وقد عزا كثير من الباحثين هذا الغموض الى الاخفاق فى تحديد الوظائف الرئيسية التى يقوم بها المدرس فى المدرسة حينما يعرض مدرس الاستديو الدرس خلال التليفزيون

ولذلك نجده فى كثير من الأحيان يكرر العرض التليفزيونى نفسه أو يعيد المادة التعليمية التى سبق أن عرضها مدرس الاستديو •

والآن ماذا قالت الدراسة التى نحن بصددها عن ذلك ؟

رأى المدرسين فى تغيير استخدام التليفزيون لوظائفهم :

سئل المدرسون عن أثر مشاركة مدرس « الاستديو » فى عملية التعليم على دورهم فى حجرة الدراسة هل غيرت من دورهم ؟ وفى أى اتجاه ؟ وتضمنت الدراسة ثلاثة جوانب أساسية هى : ــ

المادة العلمية التى يقدمها مدرس « الاستديو » **وطريقة عرضه اياها واستقبال الدرس** فى حجرة الدراسة **ثم تقويم الدرس والتوصيات** • وكان رأى الغالبية الكبيرة من المعلمين الذين أجرى عليهم البحث يميل الى القول بامتياز طريقة العرض التى يتبعها مدرس « الاستديو » وصحة المادة العلمية التى يعرضها التيلفزيون •

وسنكتفى هنا بآرائهم فيما يتعلق باسهام التليفزيون فى تشكيل جو حجرة الدراسة •

السؤال الأول : ــ الى أى مدى تغير دورك باعتبارك مدرسا عند استخدام التليفزيون عن دورك باعتبارك مدرسا عاديا بدونه ؟

كانت النتيجة التى تمخض عنها هذا السؤال أن المدرسين معترفون بأن دورهم قد تغير تغييرا كبيرا وذلك واضح فى البيانات الآتية : ــ

٨ر٧٢٪ من الــ ١٥٨ مدرسا تراوحت اجاباتهم بين **تغير نوعا** الى **تغير تغيرا كبيرا** وكانت الاجابات الباقية محصورة بين **لم يتغير البتة** الى **تغير تغيرا** محسوسا • واذا أردنا أن ننظر الى اتجاه هذا التغيير ومواضعه فى حجرة الدراسة ننتقل الى السؤال الثانى وهو متعلق بنواحى النشاط التى يقوم بها المدرس عادة فى حجرة الدراسة مثل تحضير الدروس والتوجيه الفردى وتقسيم المنهج الى وحدات •

السؤال الثانى : ــ ما أثر مشاركتك فى التعليم بالتليفزيون على نواحى النشــاط الآتية اذا ما قورن ذلك بدورك العادى فى حجرة الدراســـة قبل التليفزيون ؟

الجدول الآتى يبين الاجابات مقدرة بالنسبة المئوية للاجابات كلها بعد وضعها فى ثلاث فئات كل منها تشير الى رأى صــاحبها فى تأثير التليفزيون على هذه النواحى وهى فى مجموعها تدل على أن التليفزيون قلل من حرية مدرس

المدرسة فى وجوه كثيرة من أوجه النشاط التى أعتادها • كما زاد من المجهود الذى يبذله المدرس فى تحضير الدرس •

جدول رقم (١) يبين أثر التليفزيون على نشاط المدرس فى المدرســـة

نواحي النشاط		اتجاه أثر التليفزيون مقارنا بطريقة التدريس العادى (١)		
		أكبر	لافرق بينهما	أقل
أ ـ مقدار الجهد المبـذول فى التحضير للدرس		٤٢ر٢	٣١ر٨	٢٦
ب ـ مقدار الفرص المتاحة لنشاط غير متوفر فى حجرة الدراسة		٢٤ر٨	١٦ر٣	٥٨ر٩
جـ ـ مقدار الحرية فى تنظيم النشـاط التعليمى فى حجرة الدراسة من حيث :ـ				
١) سرعة الانتقال من نقطة الى أخرى	:	١٤	١١ر٥	٧٤ر٥
٢) حرية اختيار الموضوع ونقاط الاهتمام	:	٢٠ر٩	١٥ر٨	٦٣ر٣
٣) تنوع نشاط الطالب	:	٢٤ر٢	١٤	٦١ر٨
٤) مقدار ما يغطى من المادة العلمية	:	٤٦ر٨	١٩ر٩	٣٣ر٣
٥) عمق معالجة الدرس	:	٤٧ر٨	٤١ر٤	١٠ر٨
٦) مقدار الفرص المتاحة للارشاد الفردى	:	١٧ر٦	٦٧ر٥	١٤ر٦

أهمية فكرة المدرس فى المدرسة عن التليفزيون التعليمى :ـ

فى ضوء هذه النتائج نميل الى الظن بأن التغيرات التى أصابت دور المعلم كما ذكرها المدرسون أخذت شكل تناقص فى أداء الأعمال التى تحتاج عادة الى رأى فنى من جانب المدرس • فهل أدخل التليفزيون فى حجرة الدراسة أعمالا جديدة تعوض هذا التناقص ؟

لم نتلق اجابة قاطعة على هذا السؤال • ولا نزال بحاجة الى بحث آخر يكشف عنها لأن ٥٨ر٨٪ من المدرسين المشتركين فى هذا البحث لم يجدوا فى وجود التليفزيون الفرصة السانحة للقيام بنشاط لم يسبق القيام به فى حجرة الدراسة بينما قال ٢٤ر٨٪ منهم أن تلك الفرصة أتيحت لهم كثيرا بينما لم يجد ١٦ر٣٪ منهم فى دخول التليفزيون فى حجرة الدراسة تغييرا فى هذا الاتجـاه • ولـكن نسـتطيع القول بأن دخـول البرامج التليفزيونية المتـازة فى حجرة الدراسة أفاد مدرس المدرسة نفسه لأن ٥٣ر٨٪ من المدرسين أجابوا

(١) تشير الخطوط الموضوعة تحت الأرقام الى الاتجاه الغالب •

بأنهم استفادوا منها أفكارا جديدة فى طريقة تدريس التاريخ على الرغم من أن ٢٢٫٨٪ منهم لم يجدوا فى كثير منها أفكارا أو آراء جديدة . وأن ٢٣٪ يعتقدون أن هذه الفائدة كانت نادرة جدا . **ولذلك فالتليفزيون التعليمى يضيف بعدا جديدا عند تقدير أثره الاجمالى على التعليم العام والثقافة العامة وهو تجديد ثقافة المدرس المهنية** والعامة .

وخلاصة ذلك أن فكرة مدرس المدرسة عن التليفزيون تجمع بين الاحساس بأثره فى تناقص حرية العمل ، وفائدته فى تثقيف المدرس ثقافة عامة . فهل يا ترى تشجع هذه الفكرة مدرس المدرسة على استعماله فى التعليم باستمرار ؟ ولذلك هو موضوع السؤال الثالث .

السؤال الثالث : ـ لنفرض أنك سئلت عن رأيك فى استعمال التليفزيون فى دروس العام القادم فهل تذكى استعماله ؟

الاجابات :	لا أذكى	لست متأكدا	أذكى استخدامه
	٢٩٫٨٪	١٦٫٦٪	٥٣٫٦٪

حقيقة أن الغالبية تزكى استخدام التليفزيون فى التعليم . ولكن هذه التزكية جديرة بالنظر اليها بعناية وحذر فى ضوء النسبة العالية التى رأت فى اجابتها عن السؤال الأول **أن التليفزيون أحدث تغيرا كبيرا فى وظيفة المدرس** وفى ضوء النسب الكبيرة الأخرى فى السؤال الثانى التى وضحت اتجاه هذا التغيير ، ورأت أن التليفزيون قد امتد الى النواحى التى يمارس المدرس فيها سلطته التقليدية وقلل من حريته فى أدائها وهى انتقال المدرس من نقطة الى أخرى وحرية اختيار الموضوعات والتركيز على عناصرها وتنوع نشاط الطالب ومعالجة الفروق الفردية .

لو فرضنا أننا اتفقنا مع هؤلاء المدرسين فى تزكية استخدام التليفزيون دائما وجب أن ننبه الى أمور أخرى تؤثر فى فائدته : من أهمها طريقة مدرس « الاستديو » وكيفية تناوله للموضوع لأن ٢٠٫١٪ من المدرسين يرون أن سرعة مدرس « الاستديو » فى شرحه كانت مناسبة لمستوى تلاميذهم ، و ٤٧٫٢٪ يعتقدون انه يقدم الدرس بسرعة أعلى من مستوى التلاميذ و ٣٢٫٧٪ يرون أنه يسير بسرعة أبطأ من مستوى التلاميذ بل أبطأ كثيرا . وهذه ملاحظة جديرة بالعناية لأثرها الكبير على التحصيل والحالة النفسية عند التلاميذ .

مع اشارتنا الى الحذر فى الاطمئنان الى تزكية المدرسين لاستعمال التليفزيون؛ نشير الى ملاحظات أخرى جديرة بالأهمية وهى اتفاق كثير من المدرسين اتفاقا كبيرا مع مدرسى « الاستديو » فى الهدف الذى يرمون اليه من الوحدات الدراسية المختلفة وفى السلوك التعليمى المقصود وفى كيفية معالجة موضوع الدرس . والدليل على ذلك أن ٧٠٫٣٪ من ١٥٨ مدرســا يحسون أن أهداف مدرس

« الاستديو » تشير الى ما فى عقولهم من أهداف تربوية فى غالب الأحيان وأن ٩٠ر٤٪ منهم لا يختلفون عن مدرس « الاستديو » فى التفسيرات العلمية التى يقدمها أو فى مواد القراءة التى يشير بالرجوع اليها • وعلى أى حال يلاحظ المستعرض لنتائج البحث أن **دخول التليفزيون بوصفه الحالى فى أمريكا أساء توزيع الأعمال داخل حجرة الدراسة لأنه أزاح عن المدرس تلك الأعمال التى درجنا على اعتبارها شغل** المدرس الشاغل وأزاحها بشكل واضح فالتفاعل المباشر بين المدرس والتلميذ وهو العمل الذى يعطى صورة الوظيفة الأصلية والأساسية للمدرس فى حجرة الدراسة قد تغير فى شكله ومرات وقوعه •

وحينئذ تكون المسألة : ـ ما الأشكال الجديدة للتفاعل بين المدرس والتلميذ التى ظهرت فى حجرات الدراسة بدخول التليفزيون ؟ أو نضع المسألة بشكل آخر أكثر أهمية : **ما شكل التعليم بالتليفزيون وطريقته التى تضمن ظهور التفاعل بين المدرس والتلميذ فى شكل يتميز به الجو التعليمى النافع المثمر ؟** وهذا ما نود أن نوجه اليه بحوثنا المقبلة • والآن نواصل التعرف على رأى المدرسين الأمريكين فى التليفزيون وهل هناك فرق بين القدامى منهم وحديثى العهد بالتدريس ؟

اثر سنوات الخبرة بمهنة التعليم على تفضيل المدرس أو تزكيته لاستعمال التليفزيون فى التعليم : ـ

لقد جاءت نتيجة البحث على النسق التالى بعد ترتيبها فى جدول يبين الارتباط بين قدم عهد المدرس بالتدريس وتحبيذه لاستخدام التليفزيون فى المدرسة وهى تبين **أن القدامى أكثر ترحيبا باستخدام التليفزيون من المدرسين حديثى العهد بالتدريس •**

جدول رقم (٢) يبين النسبة المئوية للمعلمين فى ترحيبهم باستخدام التليفزيون موزعة حسب سنوات الخدمة : ـ

عدد سنوات الخدمة	المعارضون	غير المتأكدين	الموافقون
١ ـ ٤ سنوات	٣٥ر٧٪	٢٦ر٢٪	٣٨ر١٪
٥ ـ ٩ سنوات	٣٢ر٤٪	١٤ر٧٪	٥٢ر٩٪
١٠ ـ ١٦ سنوات	١٨ر٦٪	١٥ر٧٪	٦٥ر٧٪
أكثر من ١٧ سنة	٢٣ر٥٪	٥ر٩٪	٧٠ر٦٪

ويبدو واضحا كل الوضوح أن المدرسين القدامى يختلفون عن المحدثين وان كان ذلك يتعارض نوعا ما قد يتوقعه بعض رجال التعليم من ميل الحديثين للأختراعات الحديثة وتحبيذهم للجديد فى مرحلة التعليم وعلى الأخص عندما

نتذكر أن حديثى التخرج من المدرسين فى أمريكا بالذات قد درسوا عن التليفزيون باعتباره وسيلة تعليم أو جربوه فى التدريس فعلا ٠

ومن يدقق فى البيانات السابقة يجد أن نسبة المترددين فى الحكم بقبول التليفزيون أو رفضه تقل جدا بين القدامى فتصل الى ٩ر٥٪ بينما تصل الى أكثر من ٢ر٢٦٪ من المحدثين ، وهذا يدل على مقدار القطع بالرأى فى الفئة القديمة ٠ وقد يجوز لنا تفسير ذلك بأن المدرس حديث التخرج مشغول بتدعيم مركزه التدريسى واثبات كيانه الوظيفى ونتيجة لذلك فهو محتاج الى مزيد من الفرص التى ينفرد فيها بتلاميذه ليسهم اسهاما كاملا ومباشرا فى عملية التعليم والنشاط المصاحب لها ٠ فاذا كانت هناك طريقة من الطرق تؤدى الى تقليل فرص احتكاكه المباشر مع التلاميذ ليثبت شخصيته وقوته بدت له عاملا من عوامل احساسه بالحرمان من حق له أو بدت عاملا يهدد مستقبله ولم يتحمس لها بل قد يحاربها ٠ أما المدرس القديم فقد اطمأن لمركزه فى المدرسة وفى المهنة أيضا ؛ ولذلك فهو ميال بدافع هذه الثقة بنفسه الى النظر الى احتمالات المستقبل لهذا الاختراع نظرة الخبير الواثق بقدرته على جنى ثماره ، وقد يكون مطمئنا الى قدرته على التصرف أو معالجة أى طارىء يطرأ على حجرة الدراسة ٠

ماذا يا ترى شعور المدرس العربى بالنسبة للتليفزيون ؟ هل يتفق مع ما بينه هذا البحث عن المدرس فى الولايات المتحدة الأمريكية ؟ نحن المدرسين بحاجة الى تدارس هذا الأمر اذ كان لابد من تعرضنا لخبرة استخدام التليفزيون فى المدارس حتى نستقبله بما يضمن الفائدة ويزيد من عائده على أولادنا ٠ والمسئولون فى التليفزيون العربى وفى وزارة التربية وفى الجامعات والمعاهد العليا مطالبون بمزيد من البحوث لأستقصاء الحقيقة ، وبحاجة الى مزيد من التلاحم مع القاعدة العريضة من المدرسين فى المدارس لتبادل الآراء فى هذا الشأن والوقوف على رأى القاعدة فى مقترحات القمة وتخطيطاتها ٠٠٠

أخبار الرابطة

■ **لجنة شئون الخريجين :**

١ ــ أعدت سجلا جديدا خاصا : بآراء وتوجيهات ، ومطالب وشكاوى الزملاء. وترحب الرابطة برسالاتهم والسعى لتحقيقها والرد عليها .

٢ ــ ويعد مجلس ادارة الرابطة برنامجا لزيارة الخريجين فى عواصم الأقاليم للاتصال بهم والاسهام معهم فى مختلف المناشط الفكرية والمهنية والاجتماعية التى تهمهم .

مجلس ادارة الرابطة الى وظيفة مدير مساعد ــ وهم :

٣ ــ هذا ، ولقد رقى فى مطلع العام الدراسى الحالى ثلاثة من الزملاء أعضاء الأستاذ كامل حسن أبو غالى ــ وكيل الرابطة : بالادارة العامة للعلاقات الخارجية بالوزارة ، والأستاذ محمد حمزة محمد توفيق ببور سعيد ، والأستاذ عبد الموجود جمعه الباجورى بأسيوط ..

■ **لجنة الثقافة والفكر التربوى :**

أعدت برنامجا للنشاط الثقافى لهذا الموسم بمعدل : محاضرة أو ندوة شهريا . وقد أقيمت الندوة الأولى فى ١١ سبتمبر١٩٦٧ ووجهها وأشرف عليها السيد الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد وزير التربية والتعليم . وأقيمت الندوة الثانية فى ٢٦ أكتوبر ١٩٦٧ وتحدث فيها السيد الأستاذ أحمد كامل أمين عام الشباب .

ويتضمن البرنامج ما يلى : التربية الروحية فى تكوين الشباب ، مشكلة الدروس الخصوصية ، التربية العسكرية بين المنهج والاعداد ، الكيف التربوى وميزانية التعليم ، مسايرة التعليم للتطور التكنولوجى ، الفن فى بناء شخصية الفرد ...

■ **لجنة الرحلات :**

ويتضمن برنامجها : زيارة المصانع الحربية ، مديرية التحرير ، الأقصر وأسوان ، وادى النطرون ، القناطر الخيرية ...

■ **لجنة المعارض :**

قررت الرابطة اقامة معرضها السنوى للفنون التشكيلية : « حفر ، نحت ، خزف ، حديد زخرفى ، نحاس ، زجاج » فى أواخر شهر فبراير ١٩٦٨ . **وعلى من يرغب من السادة الأعضاء الاشتراك فى هذا المعرض** أن يكتب الى الأستاذ « أحمد بهاء الدين الصاوى » مقرر لجنة المعارض بالرابطة فى ميعاد غايته أول ديسمبر ١٩٦٧ ، وذلك لقيد اسمه ضمن السادة المشتركين ، **مع ملاحظة :**

١ ــ أن تكون الأعمال الفنية التى يشترك بها صاحبها: جديدة ولم يسبق عرضها وعلى مستوى فنى عال ، ومعدة اعدادا كاملا للعرض من حيث « البراويز،

والتشنطيب النهائى » وأن تمثل آخر انتاج له فى الميدان التشكيلى ...
٣ ـ أن تسلم هذه الأعمال المراد عرضها فى الأسبوع الأول من شهر فبراير ١٩٦٨ .

■ **صيحفة التربية :**

استحدثت الصحيفة ـ هذا العام ـ تطويرا جديدا يقضى بالآتى :

١ ـ **اضافة بابين جديدين** لمحتويات الصحيفة **احدهما** بعنوان : «**أخبار الرابطة**» مستهدفا العمل على زيادة الاتصال بالزملاء ، ونقل ما يدور فى الرابطة من نشاط متعدد الى القراء ، حتى يتسنى للجميع أن يقفوا على بعض الجهود التى تبذل لخدمة الخريجين ورعاية مصالحهم . **والثانى** بعنوان « **بين الصحيفة والقراء** » لنتلقى آراء الزملاء ووجهات نظرهم واقتراحاتهم فيما يتعلق : بالصحيفة وتطويرها ، وكافة ما يعن لهم من آراء ..

٢ ـ **فى ركن الكتب الجديدة :** عدم نشر التعريف الا بشرطين : **الأول** ـ أن تكون الكتب صادرة حديثا ، **والثانى** ـ أن يتضمن التعريف مناقشة حية لموضوعات الكتاب : تبعد عن مجرد السرد المعهود .

٣ ـ **تلخيص المقالات** الواردة بالعدد ـ **بالانجليزية** ـ حتى يتسع نطاق الاتصال بالجهات الأجنبية (كاليونسكو وغيرها) التى كثيرا ما تبادل الرابطة مطبوعاتها ...

تقرير مجلس الادارة
المقدم للجمعية العمومية فى دورتها العادية
فى ١٩٦٧/١٠/٥

السادة الزملاء :

يسر مجلس ادارة الرابطة أن يلتقى بالاخوة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية التى تمثل القاعدة الأصيلة للمجلس والتى يستوحى منها منهجه فى تحقيق أهداف الرابطة ايمانا وفكرا وعملا ، والتى تحيط هذه الأهداف بهالة من نور ترشد المجلس وتهديه وتيسر له الطريق سويا واضحا صلبا قويا نحو الغاية التى ينشدها الخريجون جميعا .

وفى ايماننا بكم ـ أيها الزملاء ـ نشعر بالثقة فى نفوسنا وبالقدرة الخلاقة نحو مسئولياتنا التى نتشرف بها نيابة عنكم .

ولا شك أيها الاخوة أن مسئولياتنا جميعا تتضاعف هذه الأيام وفاء لمجتمعنا الثورى المتطور وايمانا بقائدنا المناضل جمال عبد الناصر ودفعا لثورية هذا الشعب ليحقق انتصارا جديدا يزيل به آثار العدوان الغادر ويطهر الأرض العربية من رجس الاستعمار الذى يتسلط على طموح الشعب العربى وأمانيه ويقف فى طريق تقدمه وانطلاقه نحو النمو .

أيها الاخوة :

اننا ونحن نؤدى واجبنا فى تنظيم النشاط بالرابطة نعتمد على أساسين أصيلين :

الأساس الأول الذى يعتبر دعامة للفكر التربوى يتمثل فى **اصدار صحيفة التربية** ، والرابطة تعتز كل الاعتزاز وهى تحمل مسئولية اصدار هذه الصحيفة كنموذج متكامل لرأى المعلمين مهنيا وفكريا وأملا وطموحا ، كما أنها تحمل لواء الفلسفة التربوية الاشتراكية بتطورها واحتياجات المجتمع اليها .

وصحيفة التربية تصدر سنويا فى أربعة أعداد فى شهور (نوفمبر — يناير — مارس — مايو) وتطبع الرابطة من الصحيفة ٢٥٠٠ نسخة من كل عدد بالنسبة للأعداد العادية ، و٣٠٠٠ نسخة بالنسبة للأعداد الممتازة ، وقد صدر عدد خاص عن اعداد المعلم بعد اجتماع الجمعية العمومية المنعقدة فى ٣٠ مارس الماضى ، ونحن بهذا الصدد **نرجو من السادة أعضاء الجمعية العمومية أن يضاعفوا جهدهم بزيادة عدد المشتركين فى الرابطة بصفة عامة** وفى صحيفة التربية بصفة خاصة حتى يمكن أن ينمو بزيادة عدد المشتركين والتوسع فى توزيع الصحيفة وانتشارها وازدياد النفع بها .

ولقد بذل مجلس الادارة جهدا موفقا فى هذا الشأن حيث رجونا الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد وزير التربية والتعليم في أن يتم اشتراك المدارس بصفة اجمالية عن طريق المناطق التعليمية ، واستجاب السيد الوزير لهذا الرجاء وأصدر توجيهات مشكورة فى هذا الشأن للمختصين بالوزارة ، مما نرجو بها أن تتضاعف الأعداد التى توزع هذا العام .

الأساس الثانى الذى نعتمد عليه فى تخطيطنا للنشاط يتمثل فى **اللجان المتفرعة من مجلس الادارة** والذى يتولى مسئوليته فيها كمقرر — أحد أعضاء المجلس — وذلك بعد الاجتماع الماضى للجمعية العمومية . وهذه اللجان هى :

١ — لجنة الصحيفة	:	ورئيس تحريرها الأستاذ عزيز محمد حبيب رئيس الرابطة
٢ — لجنة الثقافة والفكر الاشتراكى	:	ومقررها الأستاذ كامل حسن أبو غالى نائب الرئيس
٣ — لجنة الاعلام	:	« « محمد حمزة محمد توفيق
٤ — لجنة الدراسات التربوية	:	« « حليم ابراهيم جريس
٥ — لجنة شئون الخريجين	:	« « ناصف عبد السيد ابراهيم
٦ — لجنة الحفلات	:	« « فاطمة محمد عزمى
٧ — لجنة الرحلات	:	« « عبد المنعم عبدالرحمن طبل
٨ — لجنة المعارض	:	« « أحمد بهاالدين أحمد الصاوى
٩ — لجنة النادى	:	« « أحمد كامل درويش

وهذا التشكيل للجان مجلس الادارة قد أثمر لنا المجالات الآتية للنشاط .

أولا — فى مجال تدعيم الوضع الأدبى والمادى للخريجين :

(أ) قامت الرابطة فى أول مايو الماضى باعداد مذكرة وتوزيعها على جميع المسئولين فى الدولة بعنوان (تخلف المعلمين وقصة المليون جنيه) وتابعنا هذه المذكرة بلقاءات مع اللجنة الوزارية للتنظيم والادارة والمسئولين فى الجهاز

وقد جاء رد مكتوب على مذكرة الرابطة من السيد المهندس حلمي السعيد رئيس الجهازى المركزى للتنظيم والادارة يؤكد فيه حرص الدولة على تهيئة فرصة الترقى للمعلمين وتعزيز الدرجات للوزارة لامكان تحقيق العدالة والمساواة بين المعلمين وزملائهم فى الوزارات المختلفة •

(ب) وعندما تولى السيد الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد أمور وزارة التربية والتعليم أسرع السيد الأستاذ رئيس الرابطة بوفد من مجلس الادارة لمقابلة السيد الوزير فى أول يوم قدم فيه للوزارة (١٩٦٧/٧/٣) وناقشوه فى أمور التربية والتعليم وشئون الخريجين كقادة فى مواقعهم العلمية والتربوية وقدموا لسيادته مذكرة واضحة تبين وجهة نظر الرابطة فى هذه الأمور • ولقد حدد السيد الوزير موعدا على اثر ذلك لمقابلة السيد رئيس الرابطة وبعض الزملاء ليناقشهم فى سياسة الوزارة بازاء مقترحات الرابطة المشار اليها ••

(ج) وفى الندوة التى نظمتها الرابطة فى ١٩٦٧/٩/١١ وحضرها ووجه الحديث فيها السيد الأستاذ الدكتور الوزير أكد سيادته حرصه الكامل على أن تتهيأ للمعلمين حقوقهم المادية والأدبية وذلك فى معرض الحديث عن شئون الخريجين •

ثانيا ــ وفى مجال تنمية الفكر التربوى ومناقشة مشكلات التربية والتعليم

قامت الرابطة بمسئولياتها فى هذا الشأن بالصور التالية :

(أ) أعدت لجنة البحوث والفكر التربوى بحثا كاملا عن **مشكلات التطبيق التربوى** فى وزارة التربية والتعليم وقدمته للسيد وزير التربية والتعليم فى ١٩٦٧/٨/٥ ، وعندما أطلع السيد الوزير على هذا البحث طلب من السيد رئيس الرابطة تنظيم ندوة عن الموضوعات التى وردت فى هذا البحث •

وقد حقق مجلس الادارة هذه الرغبة ونظم الندوة مساء الاثنين ١٩٦٧/٩/١١ بنادى الرابطة واشترك فيها السيد وزير التربية والتعليم والسادة وكلاء الوزارة وبعض عمداء وأساتذة كليات التربية ومديرو مناطق القاهرة التعليمية وبعض أصحاب الفكر التربوى والصحفيين • وقد أفاض الحاضرون فى هذا المجال ووضح الفكر والأسلوب لمعالجة هذه المشكلات التربوية •

(ب) وجهت الرابطة دعوة فى نهاية العام الدراسى الماضى لعقد ندوة بنادى الرابطة بتاريخ ١٩٦٧/٤/٢٥ عن مشكلات المدارس الثانوية وحضرها الأستاذ الدكتور محمد خليفة بركات (عندما كان مديرا للتعليم الثانوى) ونظار وناظرات المدارس الثانوية فى القاهرة والجيزة وبعض المديرين بالوزارة والمناطق • وقد تم فى هذه الندوة تحليل مشكلات التلاميذ فى المدارس الثانوية تربويا وعلميا وسلوكا وانتهت الندوة الى توصيات متكاملة فى هذا الشأن •

(ج) وللاستفادة من هذا التطبيق التربوى فى المجال العربى والعالمى ــ نظمت الرابطة ندوة بتاريخ ١٩٦٧/٤/٢٠ اشترك فيها السيد الأستاذ محمد خيرى حربى وكيل الوزارة بعد زيارته فى عدة مهام فنية لبعض البلاد الشرقية والعربية

وقد عرض فى الندوة مقارنات بين الفكر التربوى وتطبيقاته فى أغلب بلاد العالم مما كان له فائدة كبرى فى وضوح الرؤية فى هذا المجال ٠

ثالثا ـ وفى مجال العمل القومى :

فى هذه الفترة الحاسمة من تاريخ نضالنا العربى قام مجلس الادارة بمسئولياته على مستوى الأحداث بالصور الآتية :

(أ) عندما برزت ملامح صورة لمعركة تدور رحاها بين الشعب العربى واسرائيل اعتبر مجلس الادارة نفسه فى موقف ضرورى لاجتماع مستمر لمتابعة الأحداث وتغذية الرأى العام وتوعيته بأبعاد المعركة ومخططات الاستعمار لها وحتمية الصلابة والصمود للقضاء على المخطط الاستعمارى ضد الشعب العربى ٠

(ب) كما تولى المجلس هذه المهمة بالنشر فى الصحف وتأييد السيد رئيس الجمهورية باصرار على أن يستمر فى موقع القيادة لهذا الشعب بعد أحداث ٩ يونية الماضى ٠

(جـ) واتخذ المجلس من واجهات النادى وقاعاته وسيلة اعلامية فى هذا الشأن باللافتات والصور ٠

(د) وقدم المجلس من ميزانية الرابطة مبلغ خمسين جنيها للمجهود الحربى على أن يتبعها خمسون جنيها أخرى عندما تصل اعانات الرابطة المتأخرة ٠

(هـ) كما قام مجلس الادارة باعداد نشرة عن مسئوليات المعلمين مع الأحداث وزعت على السادة الزملاء الذين اشتركوا فى تصحيح الشهادات العامة فى الصيف الماضى ٠

رابعا ـ وفى مجال الرحلات :

أعد المجلس بعد تشكيله الجديد برنامجا كاملا عن رحلات هادفة للسادة الخريجين نفذ من هذا البرنامج رحلة الى العين السخنة فى شم النسيم وان كان البرنامج قد توقف بعد الأحداث الأخيرة ٠٠٠

خامسا ـ لجنة المعارض :

نظمت الرابطة **معرضا لتجربة المواهب الفنية للأطفال** من ست سنوات أملا فى تكوين عبقريات ومواهب فى العمر الصغير ويمكن أن تؤدى هذه المواهب دورها فى المجال الفنى ٠

وقد افتتح هذا المعرض الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم مساء ١٩٦٧/٩/١١ بنادى الرابطة ٠

أيها الاخوة الزملاء :

اننا بهذا اللقاء نعمق ايماننا بكم ثقة وأملا باعتباركم العصب الأصيل لكيان وأهداف الرابطة وهذا أعظم حافز للسير برسالتنا بفهم ووعى وجدية واصرار لنحقق للخريجين كل ما نصبوا اليه من خير ورخاء ٠ والسلام عليكم ورحمة الله

oral approach so long as the major part of teaching time is devoted to language instruction and conducted in the target language. In addtition to distinguishing between language instruction and language explanation, the author stresses another important difference, viz., that between the use of the native language as an aid in the teaching of English as a foreign language and its use in translation. The use of the native language, the author says, should always be marginal, in the sense that it sets the stage for the main process of language instruction, i.e., drilling the new patterns and forming the necessary linguistic habits of the target language.

Viewed in this light, the native language can be of real value as an aid in the teaching of a foreign language.

Teacher's Attitude Towards Instructional Television

By

Dr. Fath El-Baab Abdel Haleem Sayed

The writer refers to an experiment conducted at the University of Chicago about instructional television. Some comments are made about the changes that were brought about in the work of teachers as a result of the use of instructional television. It is the opinion of the author that newly graduated teachers are not so enthusiastic about the use of instructional television as old hands.

The paper ends up with a querry about the attitude of our teachers in the Arab World towards this method of teaching. The author also adds that a comparison of results in U.A.R. and U.S.A. can be very useful.

the advancement of schools as educational units.

After giving a historical review of the educational zones, the writer deals with the present structure of these zones and points out that they do not function properly. The reasons for this malfunctioning are given and discussed.

The necessity of re-organization is thus made clear. A new plan is suggested by the writer and a diagram of such a re-organization is given at the end of the paper.

The Problem of Hyperactivity in Children

By

Mohammed Yehya El-Agizy

This paper is a study of children at the age of six plus, i.e., children at the primary stage of education. This is the age when children change from the normal quiet type into problem children badly in need of care and help.

Children of this age show two kinds of activity :

1) Physiological hyperactivity, and
2) Pathological hyperactivity.

The only trouble with physiologically hyperactive children is the excess in the amount of their behaviour but they are physically and psychologically normal people.

Pathologically hyperactive children, on the other hand, are victims of organic brain damage, neurosis, childhood schizophrenia or mental retardation. To treat such children properly it is necessary to diagnose the cause of hyperactivity.

The Role of Arabic in the Teaching of English as a Foreign Language

By

Dr. Hanna Morcos

The author of this paper says that the use of the native language (Arabic in this case) in the teaching of English as a foreign language does not violate the principles of the aural-

The methods of research discussed in this paper are dealt with in the following order :

1) Observation,
2) Introspection,
3) Experimentation, and
4) Clinical Method.

The latter method subsumes case-study, scale-rates, questionnaires, interviews, objectives tests, projective methods and autobiography.

Primary Schools Annexed to Teacher Training Schools

By

Mohammed Bassyouni El-Khateeb

The paper begins by a description of the primary schools attached to Teacher Training Schools and the role they play in propagating successful experimentation ; the primary school of Bayy-el-Arab is cited as an example. The writer says that the nature of such school is an experimental one in spite of the fact that such words as " Experimental " and " Model " are not used in naming these schools.

A detailed description is given of the primary school annexed to the Bayy-el-Arab Teacher Training School. The four stages through which the work goes in such a school are discussed.

At the end of the paper eight recommendations are made by the writer. These recommendations, the writer says, will help realise the objectives of the " experimental " school most effectively.

Organization of Personnel in Educational Zones

By

Nasef Abdel Sayyed Ibrahim

The writer points out the importance of organizing personnel in educational zones and says that this is essential to

that changing a curriculum will make it necessary to bring about other changes in related fields. The author also shows that changing curricula should be a collective, co-operative, practical and flexible task. He also points out that curricula should always be under technical supervision so that changes can be made to further the advancement of education.

Selecting Educational Leaders — As Important Problem

By

Haleem Grace

The writer points out the value of selecting leaders for key posts in the field of educational guidance and supervision. This, the author thinks, will help advance our economic, educational and humanistic objectives.

Key posts are ennumerated and classed into two main categories : one that is subject to a set of rules that underlie selection for such posts ; and the other category is subject to age and date of placement on pension.

Mr. Grace deals with our present criteria for selection and says why he rejects each of these criteria. He then proceeds to discuss. The qualifications necessary for the selection of educational leaders.

The paper ends with a discussion of criteria underlying the selection of people for posts of the two categories.

Methods of Research in Psychology

By

Dr. Ibrahim Esmat Metawe

This paper gives an over-all definition of methodology in in general, then lists and discusses in some detail the different methods of research which are used in modern psychology to formulate the theories and the laws in the light of which human behaviour can be interpreted.

Leadership in Education

By

Dr. Husein Soliman Koura

After defining the idea of leadership and underscoring its importance in life, the author shows that a leader's function varies from one situation to another. A discussion follows of the characteristics of successful leadership in the field of education. To be successful a leader should first help individuals to realise their aims, wishes and needs. To be aware of the importance of motives and incentives in deciding the behavior of different individuals is another quality of such a leader. A third characteristic is that he should admit that individuals, regardless of status and role, are equal human beings and should be treated as such.

The author then proceeds to discuss the responsibilities of the educational leader towards the group he works with. He should be clear about his aims, the means of realising them, the ways of testing the validity of such means, and furthermore he should be able to encourage individuals to be creative and independent.

Trends in Changing Curricula

By

Dr. Ahmed Khairy Kazem

The paper starts by giving the reasons for which it is necessary to change curricula nowadays. Many factors call for bringing about such change : foremost among these is the social, economic and political change our society is undergoing. It is being formulated anew in terms of Arab Socialism and Democracy as defined in the National Charter of U.A.R.

In order that curricula can help in achieving the aims of our socialist democratic society the following requirements must be met whenever a change is attempted. Curricula should be clear as regards objectives and trends. A change in curriculum should be as comprehensive as to encompass the pupil's life as a whole. We should always remember

Problems of Application

in the Field of Education

By

Dr. Abdel Aziz El Sayed

Minister of Education

U.A.R.

(A talk given by Dr. Abdel Aziz El Sayed at the premises of the Association of the Graduates of the Institutes and faculties of Education, Cairo, U.A.R.)

After paying tribute to Mr. Ismail El Kabbani, a great pioneer in the field of education, who played an important part in underscoring the value of teaching as a profession, the Minister said that the main objective of education is the training of the teacher. He also pointed out that there is no real contradiction between the theories expounded by Dr. Taha Hussein and Mr. El Kabbani.

Dr. A. El Sayed stressed the fact that education is not the responsibility of teachers alone ; he said that it is also the responsibility of politicians, planning specialist and economists. The world we live in is one of Science and Technology, and to predict what will happen in such a world is very difficult.

Furthermore, the Minister said that the teacher's role in such a world should help the nation attain progress and success. A teacher, therefore, should be characterized by academic knowledge, the art of teaching, conscience and good morals. Teachers, regardless of degrees and place of work, should be treated on the same footing. To achieve progress, we must make use of our previous exprience in dealing with such problems as we face, e.g., the problems of administration, teacher-training, curricula, raising teachers' standard of living, and private lessons.

In conclusion, the Minister requested those present to study such problems and help suggest ways of solving them.

مطبعة العالم العربى

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, U.A.R.

Tel. 70686.

Editor :

AZIZ Moh. HABIB

Secretary : **Dr. Hussein S. Koura**

- Publishes Essays & Research Dealing with Education.
- Materials For Publications would be addressed to the Editor.
- Annual Subscription as Follows :

P.T. 84 : The Journal & membership.

P.T. 60 : The Journal.

P.T. 40 : Students.

P.T. 75 : Abroad.

Issued Quarterly : November — January — March — May.

JOURNAL OF EDUCATION

1st Issue | Nov. 1967 | Year XX

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

العدد الثانى — يناير ١٩٦٨ — السنة العشرون

فى هذا العدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت ٧٠٦٨٦

رئيس التحرير : عزيز محمد حبيب

سكرتير التحرير : دكتور حسين سليمان قورة

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التي تعالج شئون التربية والتعليم .

● ترسل المقالات والمكاتبات باسم : رئيس التحرير بمقر الرابطة .

● الاشتراك السنوي : ـ

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .

٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٤٠ قرشا للطلبة .

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

تصدر أربعة أعداد في السنة

في أوائل كل من شهر : نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو

مطبعة دار العالم العربي ٢٣ شارع الظاهر ت ٩٠٦٧٠٦

صحيفة التربية

العدد الثاني | يناير ١٩٦٨ | السنة العشرون

فى هذا العدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

مشكلة الدروس الخاصة

للأستاذ محمد توفيق السيد
المدير العام لمنطقة وسط القاهرة التعليمية

يمكن تعريف الدروس الخاصة بأنها جهد تعليمي يحصل عليه الطالب بانتظام خارج المدرسة بوسيلة لا تعتمد على التحصيل الذاتي ٠

ولقد أصبحت هذه المشكلة حديث كل طالب ، وكل منزل ، وكل معلم بعد أن انتشرت بصورة تستدعي التأمل ٠ وكل يتناولها من وجهة نظره الخاصة ٠ فهي تشغل بال ولي الأمر من ناحيتها المادية ٠ وتشغل بال الدولة لأنها تقضي على انتظام الدراسة ، وتؤثر على صحة النشء ، وتعترض نموهم النفسي ٠

ولعل أقوى مظاهر هذا الاتجاه تبرز بالتعليم الثانوي في هذا السباق الخيالي الذي ارتفع بمجموعات بعض الطلبة في الثانوية العامة الى صورة فيها بعض الافتعال ، الذي لا يمثل واقع قدرات الطالب ذاته ، بحيث بدت الصورة غير اشتراكية ، تؤثر على مستقبل الأمة وكيانها ، حين تحجب بعض المتازين ممن لم يجدوا الفرصة المادية ، وتظهر بعضا من غير الصالحين لأنهم قد واتتهم فرصة المال ٠

وربما ظهر جليا بالمحيط الجامعي في تخلف بعض من ركبوا موجة الدرس الخاص في دراستهم السابقة الثانوية ، وبعد أن تبين أن نجاحهم في المرحلة الثانوية لم يكن طبيعيا ، أو معتمدا على قدراتهم الحقيقية ، بل كان مصنوعا انتهى أثره بانتهاء المؤثر فتخلفوا ، وتعقدوا بل وفشلوا في المرحلة الجامعية ٠

والدروس الخاصة طارىء صاحب التوسع الكبير الذي قررته ثورتنا المباركة في التعليم ، كما صاحب الايمان بأن العلم والتعليم هما الطريق الى مستقبل مأمون ، وأن الاشتراكية قد قضت على توارث الجاه والمال ٠ وان الاعتماد كل الاعتماد على العلم وحده ٠٠

ومهما قيل عن قيمة **الدروس الخاصة فاصلها لايمت الى الاشتراكية بأى صلة اذ هي من آثار الاقطاع والرأسمالية عند ما قام بعض الحكام والأمراء والأثرياء** بوضع الحواجز أمام اختلاط أبنائهم بعامة الشعب ، فحجبوهم عن المدارس العامة ونظموا لهم دراسات خاصة في البيوت ٠

ثم أخذت هذه الظاهرة تتفشى تقليدا لهذه الطبقة من طبقات تحاول أن تحاكيها ، أو تتمثلها فى تصرفاتها ٠

وحين ظهر التوسع الكبير فى التعليم ارتبطت هذه الظاهرة بعنصر جديد هو محاولة احراز السبق للوصول الى مكان فى الجامعة ابتداء من أول الطريق فى مرحلة التعليم الابتدائى ٠٠

واذا كانت اشتراكيتنا قد بدأت فى مرحلة التحول الاشتراكى الحالية تقضى على آثار الماضى المتخلف وأخطائه ، فلماذا نرى هذه الظاهرة ما زالت متفشية ، حتى كادت تكون عامة ، تدخل كل بيت ، وتصاحب كل طالب ؟

لا شك أن أسبابها متعددة ومتشعبة ، تختلف فى نظر التلميذ عنها عند المعلم ، كما تأخذ اتجاها آخر عند ولى الأمر ، أو عند المدرسة ٠

ويمكن ارجاع هذه الأسباب جميعها الى التوسع الكبير فى التعليم وبخاصة فى المرحلة الابتدائية ، ثم الضمور الشديد فى المرحلتين الاعدادية والثانوية بحيث لا تستوعب المرحلة الاعدادية غير ٣٠٪ من المقيدين بالصف السادس الابتدائى ٠

وهنا يجب أن نصرح بأن المرحلة الابتدائية أو الالزامية كما يجب أن تكون : **هى المصدر الحقيقى للدروس الخاصة** ٠ فهى تجمع بين الأسوياء وغير الأسوياء الذين يحتاجون الى رعاية فردية لا يمكن أن تتهيأ فى المدرسة ٠

كما أن وجود أنواع مختلفة من المدرسين غير المؤهلين ، بالاضافة الى عدد كبير من المدرسين حديثى التخرج ــ يسبب قصورا فى التعليم ، ويحتاج الى مزيد من الخبرات لرفع مستوى المدرس مادة وطريقة ٠

ولا ريب أن كثافات الفصول سبب جوهرى من أسباب تفشى الدروس الخاصة فماذا يصنع المدرس بين خمسين أو ستين تلميذا ؟ كيف يوزع الأسئلة ؟ وكيف يقيس التحصيل ؟ وكيف يعالج النقص علاجا فرديا ؟ وكيف يضع يده على مشكلات فصله ؟ ولكل تلميذ قدراته وميوله ، وظروفه ٠ كما **أن نصيب الفصل من المدرسين فى المرحلة الابتدائية** من الأسباب الأساسية لضعف الاستيعاب ٠

وأرى ضرورة التوقف عند النسبة الحالية للالزام ٠ **وتوجيه كل المميزات الجديدة لزيادة نصيب الفصل من المدرسين فى المرحلة الابتدائية حتى يتكافأ عائد هذه المرحلة مع تكاليفها الكبيرة** ٠ ويبقى الخطر الأكبر وهو النقل الآلى ٠

كل هذه الأسباب تتجمع عند تلميذ وصل الى نهاية المرحلة الابتدائية وقد تراكمت من حوله الأخطاء خلال ست سنوات متصلة ٠ والتلميذ نفسه يريد أن يحصل فى سنة واحدة ما فقده فى ست سنوات ٠ لأنه يرى الأماكن بالمرحلة الاعدادية لا تسع غير ٣٠٪ من المقيدين بالصف السادس ٠

ان امتحان مسابقة القبول هو بؤرة الداء ، ومجمع أخطاء كثيرة ، لا يمكن التغلب عليها الا بالالتجاء الى الدروس الخاصة ، التى يندفع اليها كل والد آملا فى أن يجد مكانا لابنه فى المرحلة الاعدادية ، وحرصا على استمرار تعليمه بالمجان •

هنا يعتمد التلميذ على مدرس المنزل ، ويفقد ثقته فى مدرسته ويفقد شخصيته ، واعتماده على نفسه ، **ويتناول الجرعة الأولى من دواء مسكن سرعان ما يصبح ادمانا يعيش عليه مدى حياته الدراسية •**

هذا التلميذ الذى بدأ الدرس الخاص فى الصف السادس وأحس بأثر هذه الجرعة فى نجاحه وتفوقه ، تتأصل ثقته فى الدرس الخاص ، حتى يصبح عبدا له ، يسير عليه ، ويستحيل مستقبلا أن يتحرر منه •

وتسير معه هذه العادة **فى المرحلة الاعدادية** ، وفى نهايتها يجد موقفا جديدا •

أى الطريقين يسلك ؟ طريق التعليم الفنى ، وهو طريق مسدود لا يوصل الى الجامعة ؟ أو هو التعليم النظرى الذى يحتاج الى مجموعات كبيرة وبابه مفتوح على الجامعة ؟

وهنا تبدأ عملية السباق مرة أخرى ، والكل يرنو الى المدرسة النظرية معتمدا على مجموع كبير ، وعلى مبدأ تكافؤ الفرص • **وهناك فى التعليم الثانوى تبدأ مرحلة جديدة من سباق شاق لدخول الجامعة** ـ بين أعداد ضخمة تتسابق على أماكن محدودة ، ولا سلاح لاجتياز هذه العقبة ، ودخول الجامعة الا بالدرس الخاص ، يلجأ اليه طلبة انقسموا فى الصف الثانى الى شعبتين على غير استعداد غالبا ، وعلى غير اختيار أحيانا معتمدين على الدرس الخاص •

هذا الدرس الخاص يشكل أكبر مشكلة فى التعليم الثانوى ، حيث يفقد الطالب اهتمامه بالمدرسة ، فيعبث ويتراخى ويؤثر على غيره فى الفصل كما يكون دافعا الى غيابه بعد منتصف العام الدراسى اعتمادا على ما يجد من دروس فى المنزل ، وتكون الطامة الكبرى حين يجد من يقلده من التلاميذ دون وعى ، فيتخلفون عن الدراسة ويتعثرون ويرسبون •

اذا قيل هذا فى نقد نظم التعليم فلا شك أن المعلم والمدرسة وولى الأمر مسئولون عن كثير مما نقع فيه من أخطاء •

والدولة ذاتها مسئولة فقد تركت المدارس تعانى نقصا واضحا فى مدرس اللغة الانجليزية والعلوم والرياضة ولم تخطط سلفا للقضاء على هذا العجز ، بل انها غطته باعطاء المدرس نصيبا يفوق طاقته • فماذا كانت النتيجة ؟ يجهد المعلم فلا ينتج ، وينعكس هذا على التلميذ فيلجأ الى الدروس الخاصة التى تزيد المدرس اجهادا • وهكذا تسير العملية متجهة فى النهاية الى ادمان الدروس الخاصة ، واهمال المدرسة ••

أما ولى الأمر فلا يجد الا أن يهتم المدرس ، **والمدرس فى واقع الأمر ضحية**

من ضحايا هذه الدروس التى تقضى على مادته ، وتقتل وقته ، وصحته ، واهتمامه بأسرته ولا يلبث حتى يخر صريعا من أثر الارهاق •

وما ذنب المعلم ؟ انه يقدم عملا شريفا تحله الدولة لغيره ، فلم تحرمه عليه ؟ انه يعالج فى جرعات مريضا يحتاج الى عناية فردية ، والى رعاية متصلة حتى يصل به الى مستوى النجاح • فاذا فشل التلميذ لقصوره فى قدراته وميوله اتهم المدرس وهو ليس الها قادرا على كل شىء •

ان العيب ليس فى الدروس الخاصة ذاتها ، ولكن العيب يكمن فى المغالاة التى تدفع الاعتماد عليها أساسا ، واهمال المدرسة •

وبعد : فهل هناك طريق آخر ؟

ربما كان **للمجموعات وفصول التقوية** أثرها ولكن مع تلميذ يقف على حافة النجاح • أما التلميذ المتخلف فلابد له من دروس خاصة ورعاية فردية • والموقف فى هذا يماثل الموقف مع مريض بصداع ، أو مصاب بوعكة حيث يمكن أن يعالج على المستوى العام ، بينما الأمراض الخطيرة لابد فيها من استشارة الطبيب بصورة فردية ، مع ضرورة العلاج ، ومواصلته وقد يجدى العلاج كما قد يفشل •

ان الامتحانات بوضعها الحالى من أسباب انتشار الدروس الخاصة اذ يفرض على التلميذ أن يدرس عددا ضخما من المواد المختلفة، يتحتم عليه أن ينجح فيها. لهذا يجب أن يعاد النظر فى هذا الأسلوب ، والعمل على تغييره الى أسلوب يعتمد على تقويم التلميذ طوال العام ، والاكتفاء برأى المدرس فى بعض المواد ، مع عقد أقل عدد من الامتحانات التى تكون فى مقدور الطالب ، ويمكن أن يجتازها بجهده الشخصى • **كما أن الغاء** الدور الثانى أدى الى نجاح التلميذ الراسب فى بعض المواد • فأصبح فى السنة الدراسية التالية يعانى من نقص سابق لا يعوض فى المدرسة ، وهكذا يلجأ الى الدرس الخاص •

ان الدروس الخاصة مشكلة تصاحب مرحلة التحول التى تجتازها الدولة : وفى هذه المرحلة مرحلة التحول الاشتراكى ستظل المشكلة قائمة حتى يصبح التعليم الزاميا فى جميع مراحله التى تسبق الجامعة ، ويصبح لكل تلميذ مكان فى المدرسة •

وعند ذلك سيتعلم الجميع ، وسيعتمد على البطاقات التى تقوم فيها قدرات التلاميذ وميولهم ومواهبهم والتى تصاحبهم فى توزيعهم على نواحى التعليم المختلفة •

وستبقى هذه المشكلة قائمة حتى نقدم من المصانع ما يستوعب أبناءنا الذين يمكن أن نغير مفاهيمهم عن التعليم الفنى وقيمته. فيتجه الجميع بعد المرحلة الثانوية لا الى الجامعة ولكن الى المصنع الذى ارتبطوا به خلال دراستهم بالمدرسة الثانوية • وبعد العمل فى هذا المصنع يمكن للتلميذ أن يتجه الى الجامعة اذا أحس برغبة فى ذلك مصحوبة بقدرات وامكانيات ، بعد امتحان يجيز قبول المتفوق الناجح •

الكيف التربوى وسياسة النقل والجمود فى التعليم

للدكتور حسين سليمان قورة
أستاذ التربية المساعد ـ كلية المعلمين
جامعة أسيوط ـ المنيا

لعلنا فى الجمهورية العربية المتحدة ـ ونحن نخطو الى التقدم خطانا السريعة ونحاول أن نبنى مجتمعنا على أساس من العلم الحديث ـ أكثر الناس احتياجا الى تأمين أنفسنا من مزالق الشطط فى سياسة التربية والتعليم ، والى السهر بعين حذرة كى نستبين معالم الطريق نحو غاياتنا وأهدافنا التى نطمح اليهـا ونرمى الى تحقيقها بما ينبغى أن نحاوله فى مدارسنا وجامعاتنا من ارتفاع المستوى العلمى وتعزيز الكيف التربوى لشبابنا وطلابنا : عدة الغد وأمل المستقبل ؛ ذلك **لأن مسار النهضة العلمية والتربوية هو المنظم لضربات قلب الأمة والمكيف الحقيقى لكيانها وفاعليتها ...**

ولكن **مسار العمل التربوى** قد يبهره بريق الجدة فيسايره دون تحفظ وينجذب اليه دون حذر، فلا يلبث أن يخطىء ويتعثر ولا يتحقق به كيف تربوى على الاطلاق . وقد تمسك به شدة الحذر والمبالغة فى التحفظ فيؤثر الخلود الى القديم والاطمئنان اليه آمنا من ويلات الزلق فيما لم تسبق به خبرة ، ولكنه لا يلبث أيضا أن يجنى المر ويسد أمام نفسه طريق التطور ـ وهو سنة الحياة ـ ويقضى فى النهاية على الأمل فى الوصول الى اجادة تربوية تأخذ بيد الشعب الى حيث يرجو لنفسه ويرجو له أبناؤه المخلصون ...

وبريق الجديد دائما تلوح به أيدى بعض التربويين الذين درسوا فى خارج الجمهورية العربية المتحدة : أولئك الذين أخـذوا ولا شك عن البلاد التى بعثوا اليها شـيئا كثيرا حين درسـوا فيها وتشبعوا بالروح العـلمية التى تسودها واستراحوا الى الحياة التربوية التى يعيشها الناس هناك والفلسفات والنظريات

التى تبنى عليها هذه الحياة • وهم فى دراستهم هذه وتشبعهم بروحها ينسون أنهم غرباء ينتمون الى شعب آخر ويدينون بالولاء لوطن مختلف • وقد يكون عذرهم فى ذلك أنهم – لكى ينجحوا فى دراساتهم – عليهم أن يستوعبوا ما يدرسون **ويتعمقوا ما يكلفون بحثه من نظريات تربوية وعلمية مطبقة أو مقترحة طبقا لظروف البلد الذى بعثوا اليه** • وبتأثير استيعابهم وتعمقهم تصاغ أفكارهم فى تلك القوالب الجديدة ويقبلون دون شعور على التحيز لها والدفاع عنها تحت أى ظرف من الظروف • ويساعدهم فى هذا أنهم كثيرا ما يندمجون مع الناس فى بلد البعثة ويتطبعون بطباعهم ويأخذون أنفسهم بتقاليدهم كى يجتازوا فترة الاغتراب دون اضطراب نفسى معوق لفرص النجاح الدراسى أمامهم ؛ مما يعمل عمله فى اتضاح الظروف التى اندمجوا فيها وخفاء ما عداها عند التفكير فى تطبيق ما درسوه من نظريات •

وبهذا الشحذ البالغ يعود المبعوث الى بلده ووطنه بفكر جديد وفلسفات تربوية يعتز هو بها لأنه رأى كثيرا من الناس فى غير بلده يعتزون بها ولأنه أكثر من القراءة حولها وربما شاهد تطبيقاتها وقضى فى دراستها أمدا طويلا حتى عجنت بها شخصيته وكونت بعض أنسجتها وعدها هو فى النهاية ميزة خاصة به تميزه ممن لم تسنح لهم الفرصة أن يعلموا ما علم ويدرسوا كما درس ، وحينئذ يأخذه الزهو – جريا وراء تحقيق ذاته بين أبناء جلدته حينا ، وحبا فى الظهور بجديد الاتجاهات بينهم حينا آخر ، وقصدا الى النفع والتطوير حينا ثالثا – فيخلط بين المجتمع الذى عاش فيه أيام الدراسة وبين المجتمع الذى رجع ليعيش فيه ويخدمه بما درس وحصل ، ويغيب عنه – تحت ضغط العوامل التى ذكرناها – أن المجتمع الثانى له مقوماته الخاصة ومفهوماته التى تختلف عن غيرها من ظروف المجتمعات الأخرى • ومن ثم يسهل عليه أن ينادى بتطبيق ما درس فى الخارج بالنص والروح دون تغيير أو تحوير ؛ **نقلا حرفيا من تلك الثقافة الأجنبية بلا تصرف أو تكييف لظروفنا ، فتحمل دعوته فى طياتها هدما لما ننشده من الكيف التربوى فى سياستنا التعليمية** •

ولو أنه وقف وقفة الواعى الحريص فحلل ما قدم به من نظريات تربوية حديثة وفى الوقت نفسه حلل طبيعة مجتمعه الى عناصرها ، وقارن بينهما عالما أن ما ينفع مجتمعا قد يضر بآخر على أساس أن المجتمع المنتفع قد مارس الشىء طبقا لواقع الحياة فيه على حين أن المجتمع الثانى ربما لم يستعد بعد – بظروفه وامكانياته وواقعه المختلف – لتلك الممارسة ؛ لو أنه فعل ذلك لاستبانت له الرؤيا واتضح له خطأ الاقدام على مجرد النقل من الثقافات الأجنبية وساعد وطنه فى عدم التعثر بخطاه فى مجال التعليم والارتفاع بمستواه •

وخطورة هذا النقل الصرف من الثقافات الأجنبية تتجلى بأوضح صورة **فى نظام النقل الآلى** بمدارسنا الابتدائية • فهو منقول دون تصرف من الولايات المتحدة ونظام الدراسة الابتدائية فيها • واذن كانت ومازالت له عندنا آثار

سيئة أسوأها ذلك النقص الذريع فى الكيف التربوى والانحطاط بمستوى التعليم فى المرحلة الابتدائية على حين أنه ناجح هناك وميسر لعملية التعليم والتعلم .

وتتلخص العوامل التى تؤدى الى النجاح هناك والفشل هنا فيما يلى ، وكلها ترجع الى اختلاف الظروف والأحوال فى الجمهورية العربية المتحدة عنها فى الولايات المتحدة مما لم يحسب له حساب عند التطبيق عندنا :

● **فمدرس المرحلة الابتدائية** فى الولايات المتحدة تراعى فى اعداده الكفاءة العالية حيث يعد فى الجامعة على قدم المساواة مع مدرس المرحلة الثانوية وان اختلفا شيئا ما فى طبيعة الدراسة الجامعية طبقا لما تقتضيه طبيعة كل مرحلة . أما مدرس المرحلة الابتدائية عندنا فهو على ما هو عليه من الاعداد الناقص الذى نعرفه والذى يعجزه عن تحمل أمانة التعليم فى تلك المرحلة باقتدار ..

● **والمدرسة الابتدائية** فى الولايات المتحدة غنية بامكانياتها التى تساعد مساعدة فعالة على التعليم واكتساب الخبرات والتى تساعد فى نفس الوقت على الارتفاع بمستوى أداء المعلم فيها وتعينه على رعاية النمو لكل تلميذ . أما مدرستنا الابتدائية ففقيرة الامكانيات قليلة الحيلة فى معاونة المعلم على أن يتابع التلاميذ أفراداً ، ويكفى مثلا لهذا أن تكون فصولها ضيقة غاية الضيق مزدحمة أشد الازدحام بمقاعدها وتلاميذها مما لا يسمح اطلاقا بتحرك المدرس ليلتقى بالتلميذ أو تحرك التلميذ ليلتقى بالمدرس اللهم الا اذا شاع فى الفصل كله الاضطراب والفوضى .

● **والمنهج الدراسى** فى مدارس الولايات المتحدة الابتدائية من المرونة بحيث يسمح بتغذية الفروق الفردية بين الأطفال ويعين كل طفل على أن ينمو تربويا بقدر يتناسب واستعداداته ومواهبه . أما عندنا فالمناهج جامدة وواحدة لكل المستويات مما لا يسمح الا لفئة معينة بالنمو التربوى على حين يتخلف الآخرون فى نموهم وان انتقلوا تباعا بين الصفوف على أساس الحضور الصورى لنسبة ٧٥ ٪ من الحصص .

● **ثم عملية التقويم** فى مدارس الولايات المتحدة جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسى ، فهى اذن عملية مستمرة وملازمة للعملية التربوية مما لا ينقص من فاعلية النقل الآلى فى احداث الكيف التربوى المطلوب . بخلاف التقويم عندنا حيث يقوم على الاختبارات التقليدية المعروفة ولا يساير العمل التربوى بل يأتى فى أعقابه دائما . وهو فوق هذا وذاك لا تؤخذ نتائجه فى اعتبارات النقل من صف الى آخر .

● **والبيت** الأمريكى حريص كل الحرص — بما يتميز به من ثقافة ووعى — على متابعة النمو التربوى لأطفاله ، والآباء هناك حساسون بما يصيب أولادهم من تعليم فى المدرسة ، ومن ثم فهم معها ومع أولادهم يوما بيوم وشهرا بشهر

وسنة بسنة للتأكد الدائم من أن الطفل لم يتخلف ولم يهمل ولم يقف نموه التربوى • أما البيت عندنا فهو فى غالبيته غارق فى الجهل أو ضحالة الثقافة أو قلة الامكانيات المادية التى تصرفه فى أحيان كثيرة عن متابعة النمو التربوى المطلوب للأطفال •••

واذن فما كان للنقل الآلى أن يأخذ طريقه الى مدارسنا الابتدائية فيفسدها علينا حيث اننا فقراء فى الظروف المهيئة لنجاحه • ومهما قيل من أنه ضرورة حتمتها ظروفنا الاقتصادية واتجاهنا المندفع نحو تحقيق التعليم لأبنائنا بنسبة ١٠٠ ٪ ؛ فلن نستطيع أن نهرب من الأثر الذى حمله الينا هذا **النقل الآلى** لنظرية النقل الآلى مما يظهر واضحا فى **ضياع الكيف التربوى فى مدارسنا الابتدائية** وتخلف كثير جدا من أبنائنا فى مضمار التعليم والثقافة ••

وعلى الوجه الآخر المضاد لسياسة النقل بلا تصرف نجد لمسة مماثلة من **التعثر فى مسار العمل التربوى** ترجع الى المغالاة فى التحفظ وعدم مسايرة ما جد واستحدث فى المجال التعليمى • والدعاة الى هذه المغالاة يعتقدون أن كل مستحدث من نظريات التربية وأساليبها هو والدخيل المحتل سواء بسواء ، ومن ثم ينبغى محاربته والعزوف عنه بل ومحاربة من يدعون اليه كذلك • وهم بهذه النظرة العدائية يجمدون جمودا لا حق لهم فيه ؛ فلا ينظرون نظرة مقارنة بين الجديد من النظريات والفلسفات التربوية وبين بيئة التطبيق ليروا مدى التقارب أو التباعد بينهما مما يساعد على التقائهما أو تنافرهما ، ولا يحاولون أن يتفحصوا ويستقصوا الحقائق ليستخلصوا ما يصلح للغرس فى المجتمع الذى يراد تطوره ويعملوا على تطبيقه فيه ثم يتركوا العناصر الضارة أو يهذبوها لتتلاءم مع مقتضيات الحياة الحاضرة • وهكذا تحارب النظريات والاتجاهات الجديدة من الألف الى الياء فيموت بذلك بعث جديد لعله كان ذا خطر فى النهضة التربوية بالمجتمع •

وقد يكون **نظام الفصول الدراسية** من خير الأمثلة على هذا الجمود ، فقد سارت عليه الجامعات والمعاهد العليا فى الجمهورية العربية المتحدة زمنا ثم مات واندثر ورجعت عنه كل كلياتها ومعاهدها باستثناء كليات الزراعة والمعاهد الزراعية العليا ؛ لأنه قد نظر اليه على أنه نظام أمريكى فهو دخيل ثقيل يجب أن يكافح وتقتلع جذوره حيث لم ينبت على تربتنا نباتا حسنا أو يثمر ثمرة طيبة • والواقع أن هذا النظام قد تبنته الجمهورية العربية المتحدة لما فيه من مميزات ولكنها أساءت تطبيقه فأساءت اليه ذاته حتى كرهه كثير من الطلبة والأساتذة على السواء ، وحينئذ دعا الداعون الى الغائه • وقد قيل فى تبرير هذه الدعوة انه لا يصلح للتطبيق عندنا لأن ظروفه الداعية اليه فى الولايات المتحدة تختلف عنها فى الجمهورية العربية المتحدة • فطلبة المدارس الثانوية هناك قد تمرسوا به قبل أن يلتحقوا بالجامعة ومن ثم لا يجدون صعوبة فى متابعته فيها ، أما مدارسنا الثانوية فهى لا تأخذ بهذا النظام مما يضايق

الطلبة أن يبدءوا الأخذ به في الجامعة . وقيل كذلك في تبرير الالغاء انه نظام يناسب الدراسة الأمريكية الجامعية التي تسير على مبدأ عدم التخصص الدقيق وتميل الى الدراسة التربوية العامة .

ولكن نظرة علمية منعمة الى هذا النظام **تثبت أنه تطبيق تربوي لنظرية علماء النفس القائلة بأن الفترات القصير في تقييم العمل تساعد على حسن النتيجة**(١) . وعلماء النفس التربويون حين أثبتوا نظريتهم هذه لم يضعوا في حسابهم اطلاقا أن يتمرس العامل بالعمل قبل أن يبدأ فيه ، ولا أن يقصد الى التخصص أو عدم التخصص فيه . واذن فنظام الفصول الدراسية في تطبيقه يؤدي فائدة علمية ونفسية للطلاب سواء بدأ تطبيقه في المدرسة الثانوية أو في الجامعة والا فأمريكا نفسها ينبغي أن تعدل عنه ـ على هذا ـ في مدارسها الثانوية لأنها لم تبدأ به في المدارس الابتدائية التي تسير هناك على نظام السنة المتكاملة التي تتخللها اجازة كاجازة نصف العام عندنا في مدارسنا الثانوية والابتدائية ...

على أن هناك كثيرا من المدارس الثانوية الأمريكية التي تأخذ نفسها بنظام السنة المتكاملة ومع ذلك يلتحق طلابها بالجامعة ذات الفصول الداسية دون استياء منها أو استصعاب لها بحجة أنهم لم يتعودوا عليها في مدارسهم الثانوية . وعلى سبيل المثال المحدد أذكر من تلك المدارس « بج رابدز » **"Big Rapids"** وفريمنت **"Fremont"** وكاديلاك **"Cadilac"** وم ت بليزانت **"MT. Pleasant"** وجرينفل **"Greenville"** في ولاية ميتشجان « **Michigan** » وكذلك كثير من مدارس كليفلاند بأوهايو **"Ohio"** **"Cleveland"** كمدرسة هايتزهاي **"Heights High"**

وبذلك يتضح أن نظام الفصول في ذاته ليس طورا علميا صعبا حتى يحتاج الى عقول من مستوى خاص أو الى سابقة تدريبية تبسط منهجه وتعين على فهم حقائقه ، **وانما هو نظام يقصد به التخفيف عن الطلاب** ولا يصيبهم بضرر اذا لم يسبق تدريبهم عليه .

هذا ولا صلة لنظام الفصول الدراسية بحكاية التخصص الدقيق أو التربية العامة كما قيل ؛ فلا هو ينافي الأول ولا يساعد تطبيقه الأخير . وكما أشرت فانه نظام ينهي مرحلة علمية معينة في زمن محدود نسبيا فيشعر الطالب بالراحة النفسية لتخففه من عبء كان لابد أن يتراكم عليه مع عبء آخر لو سارت دراسته على نظام السنة الكاملة . ومهما قلنا عن دراستنا في الجمهورية العربية المتحدة انها تخصصية في المرحلة الجامعية ـ مع أن ذلك

---

(١) W.C. Trow. **Educational sychology, Cambridge,** Massachusetts, Houghton Miffilin Co., 1950, p. 500-501.

ليس على اطلاقه على الأقل فى بعض الكليات ـ فهى ذات مواد دراسية لها بداية ونهاية ومقسمة الى موضوعات ومطلوب فيها تحصيل كمية معينة من المعارف التى يقاس تحصيلها بالامتحان • وبذا يمكن تقسيمها على الزمن • وكل الفرق بين الدراسة الجامعية فى أمريكا والجمهورية العربية المتحدة هو أن طالب الهندسة الأمريكى مثلا يدرس بجانب العلوم الهندسية المحضة بعض المواد الأخرى المتصلة بالميدان الهندسى كالاحصاء والاقتصاد ونحو ذلك ، بخلاف الطالب العربى فى كلية الهندسة فانه لا يخرج عن الدائرة الضيقة للهندسة • ويظل بعد ذلك طالب الهندسة فى أمريكا لا يدرس طبا وطالب الطب لا يدرس قانونا وهكذا • ومع ذلك فمواد وفروع التخصص فى أمريكا كالطب والقانون والهندسة وعلم التربية وغيرها تخضع لنظام الفصول كغيرها من مواد التربية العامة كالتاريخ والجغرافيا وغيرها •••

واذا تركنا هذا الى تحديد أكثر، فاننا نجد أن دراسات الماجستير والدكتوراه وما بعد الدكتوراه تسير كلها على نظام الفصول ، وهى ـ وان اشتملت على التربية العامة ـ فلن ينكر أحد أن فترة البحث العلمى وكتابة الرسالة ممعنة فى التخصص ، وتستغرق فى كثير من الأحوال أكثر من عام ، ولا يعوقها نظام الفصول الدراسية على الاطلاق ، ولم يسمع صوت واحد فى أمريكا يطالب بانتقال الطالب فى هذه المرحلة الى نظام السنة المتكاملة وعدم الخضوع لنظام الفصول الدراسية •

واذا كان **من ميزات نظام الفصول الدراسية** كما قيل أنه يتيح للطالب الأمريكى أن يجمع بين العمل والدراسة أو يفرق بينهما ؛ فليس عيبا أن نحقق به هذه الفائدة لطالب الجامعة عندنا • حقا ان فرص العمل أمام الطالب الأمريكى أكثر منها أمام الطالب العربى ـ الا أن قائلا لا يصح له أن يدعى أن أمريكا قد تبنت هذا النظام لتحقيق هذه الميزة على حساب العلم وارتفاع المستوى التربوى والا ما كان لها سبق فيهما • فالمقياس الحقيقى بالاعتبار فى هذا الموضوع هو ألا تضار قضية العلم والتربية وان حصلت فوائد اجتماعية أخرى نحن وأمريكا فيها سواء •

واذن فمجتمعنا العربى بطلابه وبيئاته وامكانياته المادية والمعنوية والبشرية لا يتنافى مع نظام الفصول الدراسية واثماره أجود الثمرات بشرط واحد هو أن يطبق تطبيقا سليما ، فان النتائج التربوية السيئة التى نتجت عنه حين أخذ به لم ترجع اليه فى ذاته وانما كانت لسوء تطبيقه ، وقد كان العدل والانصاف يقضى بالدعوة الى سلامة تطبيقه لا الى الغائه حتى نجنى من ورائه النتائج التربوية المأمولة فيه ••

وبعد فلم **اقصد بمثال النقل الآلى فى المدارس الابتدائية أو نظام الفصول الدراسية فى كليات الجامعة والمعاهد العليا الى استنزاف ذكر الأخطاء التى ترتبت** على الاشعاع الخادع لبريق النظريات التربوية المنقولة بلا تصرف أو على

شهوة الحرب ضد كل مستحدث ، ولكنى **قصدت ان أشرح بهما من جهة كيف يعالج أمر الجديد فى التربية ، ومن جهة أخرى** أنبه الى الخطر الذى يحيق بمستوى التعليم وينزع عنه فاعليته من جراء سياستى النقل والجمود ، وأؤكد **من ناحية ثالثة** أن معيار الحكم فى تطبيق أى نظرية تربوية جديدة سواء أكانت مستوردة أم نابعة من الأعماق ينبغى أن تحكمه ظروف المجتمع المطبق لها ومقوماته وأساليب الحياة فيه وطبائع الناس والبيئات التى يشتمل عليها حتى لا يجرفنا تيار الحماسة لجديد لم تهيئنا الطبيعة بعد لمواجهته والأخذ بأسبابه ، ولا نغمض أعيننا عن أوجه النفع فى الاتجاهات التربوية الحديثة اذا كانت تفرخ فى بيئتنا • وذلك **يقتضى منا الأناة والتعقل والدراسة الفاحصة الشاملة للاقتراحات والنظريات التربوية الجديدة قبل اشتراعها** فى ضوء حياتنا الراهنة وظروفنا الحاضرة بحيث نستبين ما تحمله لنا من نفع أو تجلبه علينا من ضرر فنسعى الى الأول ونتقى خطر الثانى •

ولو أننا اتبعنا هذه السنة فعرفنا امكانياتنا الحقيقية وظروف مدارسنا الخاصة بها لما أقدمنا على تطبيق نظام النقل الآلى فى المدارس الابتدائية أو على الأقل لكيفناه لهذه الامكانيات وتلك الظروف التى ليس من اليسير علينا تغييرها • ولو أننا ــ قبل أن نلغى نظام الفصول الدراسية ــ أخضعناه للتجربة العلمية بمقارنة نتائجه خاليا من عيوب التطبيق ــ بعد أن ثبتت مسايرته لبيئتنا ــ بنتائج نظام السنة المتكاملة ؛ لكان ما تسفر عنه التجربة هو حق اليقين وفصل الخطاب فى الموضوع ، ومن يدرى ربما هدانا هذا التجريب الى الابقاء عليه استدامة لخيره التربوى وارتفاعا بمستوى التعلم فى جامعاتنا ومعاهدنا العالية •

ومن هنا فليس النقل الصرف لما لغيرنا من نظريات تربوية خيرا تربويا وليس الجمود والوقوف فى وجه كل مستحدث فى ميدان التعليم خيرا تربويا كذلك، **فكلا النقل والجمود شطط ينبغى الاقلاع عنه • ولكن السياسة الوسط الجديرة بالاتباع هى سياسة تكييف هذه النظريات المستحدثة لظروف مجتمعنا** وامكانيات بيئتنا بما يفتح أمامنا باب الاستفادة منها تقدماً وتطوراً وانطلاقاً نحو التحقيق الكامل للكيف التربوى فى مدارسنا وجامعاتنا • ولا ضير علينا بعد الدراسة والبحث أن نتبنى النظرية الجديدة بحذافيرها ان تلاءمت مع حياتنا وارتفعت بمستوى تعليمنا ، أو أن نطرحها جملة ان تنافت مع ظروفنا وأنتجت لنا الضرر التربوى ، أو أن نهذبها ونعدلها ونأخذ منها عناصرها المناسبة لنا ونغض الطرف عن العناصر الأخرى المجافية ليتحقق بتطبيقها تقدما تربويا ننشده •

وفى ضوء هذه السياسة المعتدلة لا يتملكنا الغرور فننادى فى الآونة الحاضرة مثلا بامتداد فترة التعليم الالزامى الى السنة الثانية الثانوية كما هو الحال فى أغلب الولايات المتحدة أو الى السنة الثالثة الثانوية كما هو الحال فى

بعض هذه الولايات ؛ ذلك لأن ظروف الحيـاة الأمريكية ـ على خـلاف ما نحن فيه ـ تناسب هذا العمل التربوى وتيسره ، وبخاصة ما تجود به الطبيعة هناك على الناس من الخير الدافق والغنى العظيم حتى ان الحكومة كثيرا ما تمنع أصحاب المزارع من زراعتها ثم تعوضهم بما يوازى دخولهم من انتـاجها • وطبيعى أن الفرد في ظل هذه الظروف لا يضن بالاسهام المجزى بجزء من دخله للخـدمات التعليمية يعين الدولة أو الولاية على تحمل أعباء الزامية التعليم فترة طويلة •• أما نحن فطبقا لامكانياتنا المادية الحالية لا نستطيع أن نطالب اليوم بأكثر من الامتداد التدريجى بالتعليم الالزامى كلما سـمحت اقتصادياتنا حتى يشـمل المرحلة الاعـدادية والا كان ذلك ضربا من الاعجـاز المزرى وحطا من مستوى التعليم بأكثر مما تعانيه هذه الأيام • على أن ذلك لا يمنع من طموحنا الى امتداد فترة الالزام آكثر من هذا فى ظل ظروف اقتصادية مواتية يبزغ بها مستقبل مشرق •

وفى الختام فان هذا بعض ما يعرض متصلا بسياستى النقل والجمود ـ وقد عانينا منهما الشىء الكثير ـ أسجله هنا تذكرة وانتصارا لحق التربية والتعليم على أهل التربية والتعليم •••

الاتجاهات الجديدة للمناهج المطوّرة

للدكتور ابراهيم حافظ
مدير عام تخطيط الاعدادى والثانوى

من المؤكد أن المجتمع العربي المعاصر مجتمع يموج بالحركة ويتميز بالتغير السريع والتطور المستمر بدرجة لم يسبق لها نظير فى التاريخ ، حتى ان معالم هذا المجتمع وسماته بل ومفاهيمه وعاداته قد أصبحت جديدة فى كل شىء ، جديدة بحيث تتطلب وسائل جديدة لمواجهتها وحل الصعاب والمشاكل التى نتعرض لها بسببها ، جديدة فى امكانياتها وظروفها وطرائق نموها ٠

وليس يكفى أن يكون دورنا فى هذا المجتمع المتغير المتطور موقف المتحدث عن التطور والنمو أو مجرد المشاهد له ، بل ان هذا التغير يستوجب منا أفرادا فى أمة نامية أن نستشعر مسئوليتنا تجاه توجيه هـذا النمو واعداد أنفسنا للسيطرة على مناحى التقدم والقبض على زمـام الأمور ، بل انه يملى علينا أن نغير ما بأنفسنا وأن نتطور مع الاحداث ونجارى الزمن ونسبقه ٠

ولقد كان من الضرورى بطبيعة الحال أن يضفى هذا التغير والتطور على التربية معانى جديدة ويحملها مسئوليات كبيرة ويلقى على عوائق القائمين عليها والمسئولين عنها أعبـاء جساما كما أصبح من الضرورى أن تحـدد معالم هذه المسئوليات وتوضح أهدافها وتوضيح الوسائل الكفيلة بتحقيقها ٠ ومن هنا يأتى دور المنـاهج وطرق التدريس وتـأتى المبررات القويـة لتطويرهـا وتجديدها ٠

اولا : مظاهر التغير العام التى أدت الى تطوير المناهج :

فى الفترة التى أعقبت صدور المناهج التى كانت تنفذ فى المدارس فى نهاية العام الدراسى ٦٥/٦٦ ، شهد وطننا تغييرا اساسيا وتحولا ايجابيا فى مجالات حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ٠

على الصعيد القومى :

فقد انتقل المجتمع الى مرحلة التحول الاشتراكى ثم الى مرحلة الانطلاق العظيم نحو التصنيع الثقيل ، وأعلن الميثاق دليلا للعمل ، ونفذت مخططات

الخطة الخمسية الأولى وشرعت البلاد فى تنفيذ الخطة الثانية ، وقام التنظيم السياسى المتطور ممثلا فى الاتحاد الاشتراكى العربى وتشكيلاته ٠

وارتبط كل هذا بقيام مجتمع جديد له خصائص ومقومات واتجاهات فكرية جديدة ، هذا على الصعيد القومى ٠.

وعلى الصعيد العربى ، حدثت تطورات عظيمة الشأن أبرزها استقلال الجزائر وقيام الجمهورية اليمنية وانعقاد مؤتمرات القمة العربية بالخرطوم والرباط وما تمخض عنها من قرارات خاصة بالبلاد العربية : على أثر أزمة الشرق الأوسط منذ يونية الماضى ٠

وعلى المستوى العالمى ، توالت أحداث كبرى أهمها ما يتصل بحركات التحرر التى شملت معظم المستعمرات ، فاستقلت غالبية الشعوب الأفريقية وباستقلالها تغيرت خريطة أفريقيا السياسية وتبلورت فكرة الوحدة الأفريقية ضمانة لهذه الشعوب حديثة الاستقلال وضمانا لتقدمها وتدعيم اقتصادياتها ٠٠٠ واشتد الصراع ضد قوى الاستعمار من أجل تصفيته وتقويض دعائمه ، هذا الى عقد الكثير من المؤتمرات بين الدول الأفريقية والآسيوية ، والدول غير المنحازة حتى أصبحت دول العالم الثالث ذات فاعلية كبرى فى توجيه السياسة العالمية سعيا وراء تجنب الحرب وسيادة السلام ٠

هذه التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على الصعيد القومى وعلى المستويين العربى والعالمى ، لا بد أن تؤثر على مناهج التعليم بشكل عام وتستدعى تطويرها ، وبوجه خاص مناهج الدراسات الاجتماعية ٠

ومن جهة أخرى ، فانه فى السنوات الأخيرة طرأت على العالم وعلى بلادنا مظاهر عدة من مظاهر التقدم العلمى والتكنولوجى العميق ٠ فالنهضة الاقتصادية التى يشهدها مجتمعنا الآن تقوم أساسا على العلم وتطبيقاته وعلى المخترعات الحديثة وعلى تعمق أبناء هذا الجيل فى دراسته ٠ فهم يعيشون فى ثورة علمية قطعوا فيها أشواطا بعيدة ، فأنتجوا الصواريخ ولحقوا بالعصر الذرى وسخروا المخترعات فى تنمية موارد البلاد الطبيعية والاقتصادية ٠

كل ذلك وما يترتب عليه من تغير وتطور فى المجالات المختلفة يتطلب تجديدا شاملا فى المناهج عامة وفى مناهج العلوم بوجه خاص ٠

ثانيا : المبررات التربوية لتطوير المناهج :

علاوة على مظاهر التغير الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والتقدم العلمى والتكنولوجى التى تعكس انطباعاتها على مجالات الحياة فيتحتم معها تطوير المناهج لمسايرة هذا التغير ، فان هناك عوامل تربوية وعوامل خاصة بطبيعة المادة الدراسية تجعل التطوير أمرا لا بد منه ويمكن تلخيصها فيما يأتى :

أ ـ **معالجة ما أبدى من ملاحظات على المناهج القائمة فى السنوات التى** استخدمت فيها هذه المناهج ، تلك الملاحظات التى ترد فى التقارير الميدانية للاشراف الفنى والتوجيه ،كما تصدر عن المدرسين الذين ينفذون هذه المناهج ٠

ب ـ **تضمين المناهج المفاهيم الجديدة والاتجاهات التى تتبعها الدولة فى تنشئة الجيل** والتى تتحتم مسايرتها حتى تكون الأهداف الخاصة للمواد الدراسية فى اطار الأهداف العامة للتربية التى تعد المواطنين للحياة فى المجتمع ٠

جـ ـ **تنقية المناهج من المادة التى تصبح فى حكم تاريخ المادة والتى لم تعد لها وظائف حقيقية** فى المجتمع الحاضر بل لا تعدو أن تكون مجرد سرد للحقائق التى أصبحت معروفة ٠

د ـ **تلافى النقص الذى يكون فى محتويات المنهج** والذى ينتج عن قصور مواده فى ملاحقة التقدم العلمى أو الثقافى الذى تعيش فيه البلاد بالقدر الكافى الذى يكفل حسن اعداد الشباب لأخذ دورهم فى هذا التقدم ٠

هـ ـ **توفير التناسق بين المادة التى تدرس فى المراحل المختلفة** فى الصفوف المعينة بحيث تسد الثغرات والفجوات التى تكون موجودة ويواجهها الطلاب اذا ما انتقلوا من مرحلة الى أخرى أو من صف دراسى الى آخر ، فيتم التكامل والترابط بين ما يقدم لهم وتكون المادة مناسبة لمستوى النمو فى المرحلة ٠

و ـ **مسايرة المادة العلمية التى تتضمنها المناهج لما يستحدث من طرق التدريس ووسائل الايضاح** وما يستجد فى حقل التربية من تقديم عناصر التشويق ومقومات التفكير السليم والتطبيق العلمى للمادة ٠

ز ـ **ملاءمة محتويات المناهج للخطط الدراسية وللأزمنة المخصصة داخل الخطة** للمناشط المختلفة حتى يكون عنصر التعمق فى الدراسة مكفولا ، ويبتعد المنهج عن السطحية التى لا ترتفع بالمادة الى المستوى المطلوب ٠

ح ـ **تدعيم المناهج المطورة بكل ما من شأنه أن يعطى طالب المرحلة المعينة قسطا من المعرفة الحقة** يعينه على التوسع فى دراسته واستكمالها سواء فى مراحل التعليم التالية أو عن طريق تزويد نفسه بما يستجد فى ميادين هذه المعرفة ٠

ثالثا : خطوات العمل لتطوير المناهج :

بدأت عملية التطوير باعادة النظر فى المناهج الحالية وتقويمها ابتداء من شهر أبريل ١٩٦٤ ، وذلك فى ضوء استطلاع رأى العاملين فى الميدان من المدرسين الأوائل والمفتشين وغيرهم وعلى ضوء تقارير المتابعة الميدانية وتوصيات

حلقات التدريب وبعض الدراسات الميدانية التى قام بها التخطيط وكان هدف هذه المرحلة الوقوف على الثغرات والقصور الذى استبان بالمناهج القائمة بعد خمس سنوات من التطبيق ومدى تمشيها مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقومية والعالمية والتطورات العلمية الحديثة والتربوية السليمة ٠

ولقد استغرقت هذه المرحلة من الدراسة والتقويم أكثر من عام ، تلتها المرحلة الثانية ، مرحلة التطوير والتعديل ٠ وقد تطلبت العملية تحديد أهداف جديدة لبعض المواد على ضوء ما حدث من تغيرات وتطورات ، كما تطلب التطوير القيام بدراسات مقارنة للمناهج فى الجمهورية وبعض دول العالم من الشرق والغرب ، والرجوع الى تقارير وتوصيات بعض المؤتمرات الدولية ومنظمة اليونسكو ٠ **واستغرقت أعمال اللجان خلال هذه المرحلة عاما ثانيا ٠ واعتمدت المناهج المطورة فى فبراير ١٩٦٦ ٠**

رابعا : مراحل تنفيذ المناهج الجديدة :

يقتضى تنفيذ المناهج المطورة احداث تعديلات فى بعض الكتب المستخدمة حاليا وتأليف بعض الكتب وذلك طبقا لطبيعة التعديلات ومداها ، ولاعتبارات فنية وتنظيمية تتصل بمواقيت اعداد الكتب الدراسية ، والاعلان عن مسابقات تأليف الكتب الجديدة ، وما تستغرقه عمليات التأليف هذه وما يتبعها من عمليات الفحص والتقويم واقرار الصالح منها ، من فترات زمنية ، لذلك رؤى البدء بتنفيذ المناهج المطورة تطويرا جزئيا عام ١٩٦٧/٦٦ مع استخدام الكتب الحالية مشفوعة بتوجيهات للمدارس صدرت على شكل نشرات ٠ وقد اتبع ذلك فى اللغة العربية والتربية الدينية الاسلامية ٠

أما المناهج التى استحدثت بها تغييرات أساسية فتنفذ ابتداء من العام الدراسى الحالى ١٩٦٨/٦٧ على أن يبدأ التطبيق فى الصف الأول ثم يعقب ذلك التطبيق فى الصف الثانى فى العام الدراسى الذى يليه ١٩٦٩/٦٨ فالتطبيق فى الصف الثالث فى العام الدراسى ١٩٧٠/٦٩ وقد حدث هذا فى مواد العلوم الطبيعية والمواد الاجتماعية والتربية الدينية المسيحية ٠

خامسا : الاتجاهات العامة للمناهج المطورة :

فى ضوء الدراسات التى أجريت نستطيع أن نستخلص بعض الاتجاهات العامة التى تتسم بها عملية التطوير ٠ ولو اتخذنا بعض المواد الدراسية أمثلة ، لأمكننا تحديد معالم هذه الاتجاهات حتى يمكن فهمها ثم حسن تطبيقها ٠

فمثلا فى **اللغة العربية** التى هى اللغة القومية للبلاد والتى بارتقاء مستوى الطلاب فيها تنهض اللغة وباستعمالها الاستعمال الصحيح تنمو وتنتشر ، تتجه

المناهج المطورة الى جعل الدراسة مجدية نافعة يستطيع الطالب فيها أن يتذوق الناحية الأدبيــة ويهتم بها منــذ المرحلة الابتدائية تمهيدا لدراستها فى المرحلة الثانوية • كذلك تتجه المناهج الى رفع المستوى اللغوى والثقافى والأدبى لجميع طلاب المرحلة الثانوية دون التفريق بين شعبة العلوم والآداب وذلك بتوحيــد الدراسات الأدبية والبلاغية والنقدية فى القسمين • واحيــاء للتراث العــربى وتذوقا للفن العربى اللغوى الأصيل دعمت المناهج الجــديدة فى اللغة العــربية باشتمالها على قسط من البلاغة القديمة بجانب معايير النقد الحديث •

وتتمشى المناهج المطورة مع النهضة الأدبية والاجتماعية الحديثة فتتوسع فى دراسة المسرحية والقصص والخطبة لتخدم أغراض التوعية الوطنية والقومية •

وفى **اللغات الأجنبية** فان اتجاهات المناهج المطورة كلها متفقة مع الأهداف الجديدة لتدريس اللغات الأجنبية فى اطــار أهــداف المرحلة التربوية وأهدافنا القومية والوطنية • اذ لم يعــد الطالب فى جمهوريتنا العــربية يدرس اللغــة الأجنبية ليتشرب عادات واتجاهات أهلها ، ولكن أصبحت اللغة الأجنبية كغيرها من المواد وســيلة لتربية المواطن الصالح ولكى يتعرف على تراث بلاده ويدرس مشاكل مجتمعه وبيئته ويعمل على احياء نهضة قومه مستخدما اللغة أداة للتعبير والفهم لا كفاية فى حــد ذاتهــا • لذلك قام المنهج المطور على توكيد كل هــذه الاتجاهات وعلى اكساب الطلاب المهارات اللغوية فى الحديث والكتابة والقــراءة والفهم بما يمكنهم من تحقيق الأهداف • كما وضح المنهج المطور طرق تدريس فروع المادة المختلفة بما يتفق والتطوير الجديد •

وفى مناهج **العلوم** : طورت المناهج تطويرا جذريا يتمشى مع التقدم العلمى الهائل الذى لم تستطع المناهج القــائمة أن تلاحقه • وقد كانت مناهج العلوم القديمة لا تخرج عن دائرة بعض الحقائق والتعاريف التى لم تعــد تستطيع أن تخدم عصر النهضة العلمية فى مجتمعنا الحاضر • كذلك كانت المادة العلمية التى تعطى للطالب ينقصها عنصر التشويق الذى يثير فيه الرغبة الى متابعة الدراسة العلمية والتعمق فيها •

ولم تكن المادة تحاول الا بقدر ضئيل تدريب الطلاب على التفــكير السليم وبذل المجهود الابتكارى والاستنباط المجدى لأنها كانت لا تعالج مشاكل تتصل بحياة الطلاب ومجتمعهم الذى يعيشون فيه وآثار العالم الحديث التى يتمتعون بها • فاتجهت المناهج الجديدة الى تلافى كل ذلك ، ووضع تخطيط لهــا يكفل التناســق بين المراحــل المختلفة وتوكيد المعلومات العلمية التى تعطى فى كل مرحلة وترابط وتكامل الخبرات بصورة تتجه نحو تثقيف علمى عام فى المرحلة الاعدادية وتعمق الى حد ما فى المرحلة الثانوية •

وقد وضع الاهتمام فى المرحلة الثانوية على تدعيم موضــوعات آثار العلم الحديث الذى نرى صوره ونلمسها فى حياتنا اليومية ونقرأ عن أبحاثه ونسمعها

كل يوم • هذا مع عدم اغفال فضل العرب العلمى على العالم وبحوث العلماء العرب التى ساعدت على التقدم العلمى ووضعت بعض أسسه •

وتتجه المناهج الجديدة الى الاسلوب العلمى فى مناقشة الظواهر الطبيعية والبحث عن الحقائق والمسببات للأحداث المختلفة • كذلك دعمت المناهج بتجارب علمية من السهل أن يجربها الطلاب ومن النوع الذى تكون أجهزته فى متناول اليد حتى يشعروا أن العلم ليس منفصلا عن الحياة بل هو يخدمها، وان الدراسات العلمية أصبحت ممكنة فى سهولة ويسر ، وحتى يكتسبوا الخبرات العلمية التى يحتاج اليها شباب هذا الجيل ، وحتى يلمسوا شيئا من الروح العلمى فى العمل الذى يتحلى به العلماء فى أثناء البحث من الصبر والجلد والمتابعة والتعاون واعتماد نتائج الأبحاث على مجهودات الآخرين وغير ذلك من الاتجاهات السليمة التى يجب أن ينشأ عليها جيل عصر علوم الذرة والفضاء •

وعلى الاجمال فان المناهج الجديدة وضعت بهدف اعداد الطلاب بما نحب أن يكون عليه أبناؤنا فى هذا العصر المتطور المتغير ، وبما نحب أن تحققه المواد الدراسية المختلفة كل مادة فيما يخصها بوجه خاص وبما تستطيع أن تعاون به المواد الأخرى لخلق مواطن متكامل شامل التربية بوجه عام •

لذلك يجب أن لا ننظر الى المناهج على أنها فقط المادة العلمية أو منتخبات منها تعطى للتلاميذ وتوضح لهم حتى يستوعبوها ، ولكن يجب أن نتقبل المناهج على أنها مجموعة من الخبرات والامكانيات تعمل على انماء قدرات الطالب ومعاونته على مواجهة المسائل الحيوية فى حياته ومجتمعه ومستقبله واذا كانت ظروف الحياة تتغير باستمرار عما سبق ؛ فان المناهج يجب أن يتناولها المدرسون بمرونة وأن يستغلوها لاعداد الفرد لكى ينمى نفسه ويطورها ويأخذ بيد نفسه لمواجهة الصعاب التى يقابلها والتى قد تختلف عن المسائل التى يعد هو لها الآن• فان أبناءنا اليوم سوف يعيشون فى مجتمع غير الذى ولدوا وتربوا فيه ، مجتمع لا نستطيع نحن الآن أن نتصوره أو نتكهن بما سيظهر فيه من مخترعات علمية وتقدم فنى وصناعى وتكنولوجى •

المفهوم الثورى للفن والتربية الفنية

للأستاذ محمود النبوى الشال
كبير مفتشى التربية الفنية

تبرز أهمية الفن والتربية الفنية فى الحقل التعليمى بخاصة وفى المجتمع بعامة اذا عرفنا أن الفن أعرق نشاط زاوله الانسان وكشف عنه واستفاد منه ، وأنه مايزال الصورة المشرقة التى تضيىء للانسانية جوانب الخير والاحساس بالجمال والاستمتاع به ...

ان علماء التاريخ والاجتماع لم يهتدوا الى معرفة التاريخ البشرى وأطواره الا عن طريق فن الانسان الأول ونشاطه الابتداعى وانتاجه اليدوى ، فهو الأثر الباقى من مخلفاته والشاهد على وجوده ، وهذا من شأنه أن يعطى للفن الصفة الانسانية الخالدة التى نفتقدها أحيانا فى بعض الجوانب من المواد النظرية الأخرى .

انتصر ذو الفن على مر العصور على بيئته وعلى ما يعترضه من مشكلات عن طريق الفن ، واستطاع أن يقف دائما على قمة المجتمع بما وهب من حس دقيق ومشاعر مرهفة وقدرة بارعة على التعبير عن نفسه وتسجيل ما يدور حوله .

العمل الفنى يعطى المعانى الانسانية الرائعة من أجل سيادة الانسان على الطبيعة وسيطرته على مواردها والانتفاع بموادها والتفاعل معها وتطويقها بالجهد والمعاناة وبالعمل الخلاق لسد مطالبه والوفاء باحتياجاته .

ان الفن جزء أساسى من كل عملية مربية سواء أكانت هذه التربية أخلاقية أم اجتماعية أم سياسية أم علمية . **الفن مادة ضرورية لكل تلميذ** ، وهو أساس حتمى لتكامل المواطنة الناجحة ، ومن هنا كان لزاما أن يعطى كل متعلم القسط الكافى منه ، والفرص المواتية التى تتهيأ له فى الانتاج والتطبيق والنشاط العملى المتصل ..

لم يعد الفن نشاطا كماليا ، أو عملا هامشيا ، كما لم يعد حلية أو زينة فى وجود الانسان ، ولا سيما المواطن الاشتراكى العربى ، **انه ضرورة حتمية له** كالدين والأخلاق والعلم والأدب ، وغير ذلك من ضروب المعرفة وألوان الثقافة ، الفن للملايين .. الفن للجميع .. الفن للمجتمع .

والمفهوم الثورى للتربية الفنية أنها مادة انطلاق ثورى يمارس التلاميذ

نشاطهم خلالها ، وتهيأ الحرية الفردية لهم ، ويتاح التعبير عما فى النفس من فسيح الأخيلة ، والتدرب الصحيح على العمل اليدوى النافع وعلى الانتاج المناسب والشعور بلذة الاندماج معه والتكامل فيه ٠

ليس معنى ذلك أننا سنخلق من كل تلميذ صاحب فن ممتازا فى فنه على وجه اليقين ، ولكننا نعد المواطن الصالح للمجتمع ، ذا الطبيعة المرنة ، المواطن الحساس الذواقة المتكيف الايجابى الذى يتحدى المشكلات ، ويواجه مواقفه بيقظة وجرأة وثقة بالنفس ، المواطن العملى الذى يقدر العمل ويقدسه ويستشعر الانشراح والمتعة فيه ، فى اطار من الابتكار والذوق الرفيع ، المواطن الذى يتأمل ويفكر ويعجب ويتذوق ويعمل ، المواطن الذى يكره الفراغ والسلبية والعزلة ٠٠ أحرى بالتربية الفنية أن تقدم للمتعلم كل هذه الوسائل والأسلحة التى تصقله وتدعمه ، وتبعث فيه القدرة والحيوية والمهارة ، وتعاونه على السير المتقدم ، اعتمادا على الفطرة والسليقة من ناحية ، وعلى القدرة والتجربة والممارسة المتصلة من ناحيةأخرى، متخطيا الحواجز والموانع الصارمة، ومن ثم تتكامل مقوماته وتتبلور شخصيته ويعمق وجدانه ٠

إن مدرس التربية الفنية منذ بداية عهده بالحياة العملية وبالوظيفة التى يمارسها ، ان لم يثبت وجوده فى هذا المضمار ، وان لم يعزز طاقاته ، وان لم يصقل نشاطه ، فلن يستطيع السير فى الدروب العديدة والتحليق فى سموات الفكر والخيال ، والكشف الصحيح عن القيم الجمالية فى مواضعها ، وتمييز علاقاتها بالنسبة لبعضها البعض ٠

من أجل هذا كان لا بد لمدرس التربية الفنية أن يقف فى المبتدأ على حقائق المنهج ويسبر غوره ويستلهم روحه بعد دراسة أهداف المادة وتحليلها ومعرفة وسائل تحقيقها ، والاهتداء الى أساليب التدريس الصحيحة التى تساعد فى غرس الاتجاهات السليمة ، وتحديد الأنماط المتباينة ، مع دعم الخبرات العملية التى يمكن أن يكتسبها التلميذ عن طريق نشاطه الذاتى فى التعبير ، وعن طريق التدريبات التىيقوم بها تحت اشراف موجه ، يرمى الى التنمية المطردة التى هى هدف أساسى من أهداف العملية التربوية ، ولن يتأتى هذا الا اذا حاول المدرس باستمرار أن يتعمق فى دراسات ومباحث فنون الأطفال والبالغين ، ومعايشة تلك الأعمال الفنية معايشة خصبة كاملة فاحصة ٠

فى ضوء هذه الاتجاهات يعمل تفتيش التربية الفنية بالوزارة وبالمناطق والمديريات التعليمية ايمانا منه بأن مادة التربية الفنية هى نقطة الارتكاز فى التعليم وفى كسب الخبرات المنوعة والمهارات الأساسية ، وأنها الباعث الأساسى فى تكوين المتعلم وتطوير تفكيره وتنمية مواهبه ، ومن ثم فانه حريص على تحقيق الاسس الهامة التالية التى يؤمن بها عدة للمواطن المرجو :

١ ـ العمل على بناء شخصية التلاميذ الفنية ومضاعفة نشاطهمالتلقائى وتكوين

اتجاهاتهم السلوكية الصالحة التى تمكنهم بدورها من التفاعل المثمر مع المواقف المختلفة التى يواجهونها ·

٢ ـ دعم خبرات التلاميذ الفنية والثقافية والاجتماعية والاتجاه بها فى المجالات الرحبة التى تساعدهم فى ملاحظة الأشياء عن كثب ، وادراك القيم والخصائص الفنية التى تتسم بها وموازنة بعضها مع البعض الآخر واستخلاص ما ينمى تفكيرهم منها وما يدعم أنماطهم الفنية وخصائصهم الفردية ·

٣ ـ الاهتمام بالقيم الفنية العملية التى تلبى احتياجات التلاميذ الأساسية النفعية ومطالب المدرسة والبيئة التى يعيشون فيها والاسهام فى الخدمات العامة ·

٤ ـ تعبئة التلاميذ روحيا تجاه الأهداف الاجتماعية والقومية وحسن استثمارها فى مجال التعبير الفنى والصياغات التشكيلية العملية بما يتمشى وروح المناهج الموضوعة وبما يساير مبادىء الميثاق الوطنى ويعزز مفاهيمه واتجاهاته البناءة ·

٥ ـ دعم قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم الطبيعية مع تقديم الوسائل والخامات المناسبة التى لا تتحدى تلك القدرات ، بل تساعد فى نموها وتطويرها ، على أن نفسح أمامهم فرص الكشف لما يمكن استغلاله من موارد البيئة وما يقع تحت أبصارهم من مختلف المتروكات والنفايات الناتجة من الاستعمال اليومى ومحاولة الاستفادة بها واستغلالها فى منتجات جمالية نفعية متكاملة ·

٦ ـ تشجيع الأنماط الفنية المختلفة التى تتباين بطبيعتها بين تلميذ وآخر ، وافساح المجال أمام كل تلميذ لتحقيق نمطه الخاص فى اطار من المشاركة الايجابية والتعاون الخلاق ، واتاحة الفرص المتكافئة للجميع دون تفضيل لنمط على نمط آخر · الا بقدر ما فى كل نمط من خصائص بارزة وقيم مميزة ؛ مع فتح باب الاجتهاد أمام كل اتجاه يمكن تطويره ودعمه والارتقاء به ·

٧ ـ تأصيل الجوانب القومية والعربية فى أذهان التلاميذ والقاء الأضواء على تراثنا العظيم وتأكيد الاعتزاز به ووضعه فى مكانه الصحيح بالنسبة لغيره من تراث البشرية قديمه وحديثة اعتمادا على الموضوعات الشيقة المختارة ، والمشروعات العملية الهادفة التى يمكن معالجتها فنيا على أسس تربوية خلاقة ·

٨ ـ تعويد التلاميذ على عادة الاتقان والجدية والسعى الى التكامل فى العمل والرغبة فى الانجاز وعدم ترك الأعمال ناقصة ، لأن الخبرة المتوقفة لها

خطورتها البالغة من الناحية الاجتماعية والعلمية والنفسية والسلوكية .

٩ ـ الدعوة الى الاتحاد القوى مع الطبيعة الأم والدراسة فى أحضانها وآفاقها الواسعة ، واستشفاف آياتها فى معالجاتنا الفنية عن طريق تذوقها أولا وتلمس محاسنها واختيار الصالح من عناصرها قبل أن يكون طريقنا الى ذلك هو طريق المعرفة السطحية والرؤية العابرة .

١٠ ـ توجيه الاهتمام نحـو تحقيق بعض اللمسات التنظيمية فى عرض النتائج الفنية المنتهية ، وتبويب مراحل العمل تبويبا نوعيا يوضح مناحى التفكير وأساليب العمل الذاتى ، والكشف الصحيح عن أبعـاد جـديدة بروح الاستقلال وحسن التأنى .

١١ ـ العناية بتوجيـه الموهوبين توجيهـا خاصـا يتفق وما يملكونه بالفطرة والاستعداد الطبيعى من مقدرة وحيوية ونضوج ، واتاحة الفرص لانتاجهم وتفكيرهم للظهور ، ليتطوروا بأعمالهم تطويرا سريعا متلاحقا ، كما ينبغى لنـا فى الوقت ذاته أن نعنى أيضا بالمتخلفين ودراسـة أساليبهم ومعرفة أسباب تخلفهم . والعمل من فورنا على علاجهم وتلافى أسباب قصورهم، وحرصا منا على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بينهم فى التعهـد والاشراف والتنمية .

١٢ ـ منع المحاولات التى يظهر فيها أى أثر للتقليد أو النقل أو تكرير الأعمال تكريرا آليا ، والاعتماد على الأساليب الابتكارية والاجتهاد الشخصى واتخاذ مواقف المبادأة بالحلول الذاتية المستقيمة والقـدرة على التفـكير والتنفيذ والاتجاه الى التجديد .

١٣ ـ اسـتغلال أوقات الفراغ فى الممارسة العملية وتنشيط مجالات التجـريب الفنى والبحث التربوى والاتجاه بهما الى ما يرجى لهما من أصالة وجدية وعمق . على ألا تعرض هذه التجارب الا بعد طول أناة وتثبت والا بعـد مرورها فى صور شتى من المعاينات الدقيقة والتقـويم المحكم حتى تكون أداة لتعميق العمل طولا وعرضا وحتى نتيح الفرص الحقيقية لشحذ الهمم وخلق المنافسة الشريفة والقاء الأضواء على ذوى الكفايات الفعلية واختيار العناصر القيادية من بينهم .

١٤ ـ وضع معايير دقيقة للأداء الفنى عـلى أسس علمية جـديدة تكفل للنشاط الفنى الكفـاءة العـالية والفاعلية المستمرة والحـركة المتدافعة ، كما تكفل للانتاج ـ الذى هو المقياس الحقيقى لقوتنا الذاتية ـ أقصى مستوى ممكن فى حدود الامكانات المتاحة .

١٥ ـ دعم التدريب فى مستوياته المختلفة واعادة تخطيط برامجه تخطيطا عمليا

يحقق أهدافه واتجاهاته الأصلية سواء من حيث تكوين القيادات أو تجديد الخبرات أو تعميق المستويات أو تأهيل غير المؤهلين ، مع الابتعاد عن برامج التدريب الشكلية ٠

١٦ ـ عقد لقاءات متوالية بين العناصر القيادية وبين المشتغلين بالتربية الفنية على اختلاف مستوياتهم تحدد لها جداول أعمال مدروسة لمناقشة سياسة العمل وتقويم مراحله ومتابعة شئون المادة على اختلاف صورها ومدارسة الاتجاهات والتطويرات الجديدة فى مجالاتها والاتفاق على الحلول المستقيمة التى ترفع من العمل الفنى وتزيد من أهميته علما وعملا ٠

١٧ ـ الافادة من الوسائل التعليمية التى أعدتها الادارة العامة للوسائل التعليمية بالاشتراك مع تفتيش التربية الفنية ، وأن يتم ذلك على مستوى جميع القطاعات التعليمية المحلية للانتفاع بها فى مجال التثقيف والتذوق الفنى ٠

١٨ ـ تسجيل نتائج المباحثات والتجارب المحلية تسجيلا مصورا واعيا ونشرها واذاعتها فى المجالات الميدانية والعمل على تعميقها والارتقاء بها ٠

١٩ ـ زيارة المعارض والمتاحف المحلية والأماكن الأثرية للاستمتاع بما فيها من آيات الفن وبدائعه ووضعها موضع الدراسة المستنيرة الجادة ، ومحاولة الاقتباس الواعى الذكى منها بما يخدم الفكرة الجديدة ويساعد فى اطراد النمو والتقدم ٠

هذه بعض الأسس التى ينطوى عليها المفهوم الثورى للفن وللتربية الفنية والتى نحرص على تأكيدها والتبصير بها فى الحقل التعليمى ، كما نحرص على متابعة تنفيذها والقاء الأضواء عليها ، وحفز العاملين فى الميدان على دقة فهمها وتأمين ممارستهم لها تحقيقا للخير المرجو والنجاح المأمول ٠

بعض أنماط الشذوذ بين الطلبة ومويقف المدرس منها

للدكتور حنا مرقص
أستاذ مساعد ـ قسم اللغة الانجليزية
جامعة أسيوط

الفصل المتجانس أمنية يحلم بها كل مدرس فهو يود أن يرى تلاميذه أسوياء متقاربين فى أعمارهم الزمنية والعقلية ، متشابهين فى قدراتهم واستعداداتهم وليس بينهم المتخلف أو المعوق الذى يتسبب فى خلق المشاكل والصعوبات التى تحول دون سير العملية التعليمية كما يجب ؛ ولكن الواقع أن الطلبة فى الفصل الواحد يختلفون من حيث استعداداتهم وقدراتهم فمنهم الموهوب **ومنهم المتخلفون الذين يتعثرون فى دراساتهم نتيجة المعوقات** بعضها وراثى والبعض الآخر مكتسب ، وهؤلاء هم الذين **يعرفون فى المجال التربوى باسم الشواذ** ٠

غير أن **لفظ « الشواذ »** هذا قد يعنى العباقرة والمعوقين على حد سواء ٠ **فالعبقرى شاذ** لأنه ليس كبقية أقرانه من حيث مستوى الذكاء ، فهو شاذ لأنه يبزهم فى هذه الناحية وهو أكثر منهم قدرة على التحصيل والتفكير والاستجابة الصحيحة للعملية التعليمية ٠ **والمعتوه شاذ** أعجز من أن يسير فى ركب زملائه أكاديمياً واجتماعياً ، ولا يجدى فى تعليمه ما يتبع فى تعليم الأسوياء ٠

ومع **أن لفظ « الشواذ » يشمل هذين النقيضين من الطلبة ، فان الشائع فى الوسط التعليمى** أن الطالب الشاذ هو من كان دون أقرانه ذكاء أو سلوكاً حركياً كان أو لغوياً ٠ وقد ثبت من الاحصاءات التى أجريت على الشواذ بهذا المعنى أن عددهم بالنسبة للمجموع العام يصل الى حوالى ٢٤٪ ، أى أن الفصل الذى يصل عدد الطلبة فيه الى أربعين يضم فى معظم الأحيان بين تسعة أو عشرة من الطلبة الشواذ ٠٠٠

والشواذ الذين نعنيهم هنا ليسوا أولئك الذين يحتاجون فى تعليمهم الى مدارس ومعاهد واصلاحيات خاصة ٠ الواقع أننا لا نعنى أحداً من هؤلاء على الاطلاق ، وانما نعنى صنفاً آخر من الطلبة الذين لم تصل درجة شذوذهم الى المستوى الذى يستلزم عزلهم عن الأسوياء ، والحاقهم بمعاهد متخصصة فى علاج شذوذهم ٠ وهذا الصنف من الطلبة نراه فى كل مدرسة ، بل وفى كل

فصل من فصولها اللهم الا فى حالات قليلة نادرة . **ونحن نتعرض فيما يلى لتحديد بعض فئات هؤلاء الطلبة الشواذ غير الأسوياء .**

١ ـ أصحاب الشذوذ الفكرى :

وهؤلاء نوعان : نوع يتميز بذكاء خارق ، ونوع متخلف عقلياً . والأذكياء ممن ينتمون الى **النوع الأول** يعتبر وجودهم بين الطلبة العاديين مشكلة تعليمية نظراً لتفوقهم العقلى وسرعتهم فى الفهم وما يشعرون به من ملل نتيجة لاضطرارهم الى الابطاء فى الدراسة بحيث يسيرون وفق سرعة غيرهم من الطلبة العاديين وقدرتهم على التحصيل . **أما المتخلفون عقلياً** فقد يكون تخلفهم راجعاً الى عوامل بيئية أو الى عيوب جسمانية، فالطالب المضطرب عاطفيا قد يتخلف فى دراسته نتيجة لعدم قدرته على التركيز ، والطالب الذى يشكو من الصمم الجزئى مثلا يجد صعوبة فى التفاهم مع غيره من الطلبة والأساتذة ، ولهذا لا شك أثره على دراسته .

ومثل هؤلاء الطلبة المتخلفين عقلياً ليس من السهل التعرف عليهم ولذلك يحتاج الأمر الى الاستعانة بالاخصائيين من الأطباء والأطباء النفسيين . **فاذا ما تم التعرف عليهم امكن توجيههم** التوجيه الصحيح سواء فى مجال التعليم العادى أو فى الفصول والمعاهد الخاصة .

٢ ـ أصحاب العلل والأمراض :

وهم الطلبة الذين يلاقون صعوبة فى التعليم نتيجة لاصابتهم بأمراض تحول بينهم وبين الاستفادة الكاملة من الدراسة، فهناك مثلا أمراض الحساسية والربو والسكر وسوء التغذية والصرع والدرن والقلب والمعدة وما الى ذلك من العلل المزمنة . ويحتاج جميع هؤلاء الى الأطباء المتخصصين الذين يستطيعون تشخيص الداء بكل دقة ، والاشراف على علاجهم ، كما يحتاجون الى عناية خاصة من المربين فى وضع البرامج التعليمية التى تناسبهم . والواقع **أن مدرس الفصل هو أول من يستطيع ملاحظة أنماط السلوك المرضى لهؤلاء الطلبة** ، وهو الذى يستطيع أن يلفت نظر المسئولين الى هؤلاء الشواذ حتى يمكن تشخيص أمراضهم وعلاجها وبذلك تكون قد ذللت أولى العقبات التى تعترض هؤلاء الطلبة فيستطيعون مواصلة دراستهم بنجاح .

٣ ـ طلبة معوقون بصرياً وسمعياً :

ونقصد بهؤلاء : (أ) **الطلبة المعوقين بصرياً** الذين فقدوا أو كادوا يفقدون القدرة على الابصار بحيث يؤثر ذلك على تعلمهم ويضطرهم الى الاعتماد على حواس أخرى للتحصيل الدراسى ، و (ب) **المعوقين سمعياً** وهم نوعان :

١ ـ **ضعاف السمع** الذين يمكنهم التعامل مع غيرهم من الطلبة عن طريق استخدام السماعات .

٢ ـ **الصم** الذين فقدوا حاسة السمع تماماً ، والذين لابد أن يعتمدوا فى اتصالاتهم بغيرهم على حواس أخرى غير حاسة السمع ٠

والتعـرف على الطلبة المعوقين بصرياً أو سـمعياً أمر ضرورى لأنه يساعد المدرس على اتباع أنسب الوسائل التى تساعد فى تعليم هؤلاء ، كما يساعد القائمين على شئون التربية فى تعديل برامج التعليم العادية بحيث تناسـب احتياجات هؤلاء الطلبة الشواذ ٠

٤ ـ طلبة معوقون كلامياً ولغوياً :

ونعنى بهؤلاء الطلبة الذين يعانون صـعوبات فى النطق والتعبير كالفأفأة والثأثأة والتهتهة واللجلجة وما الى ذلك من عيوب الكلام وأمراضه ٠ وهـذه العيوب والأمراض الكلامية مصدرها شلل يصيب خلايا المخ أو تلف يلحقها أو انشقاق فى سقف الحنك أو فقدان حاسة السمع أو تأخـر عقلى ٠ وربما كان مرجع هـذه الصعوبات الكلامية صراعا حضاريا ثقافيـا لغويا يجعـل الطالب حائراً بين سبيلين مختلفين من سبل الحياة وطرق التعبير عنها ٠ ومثل هؤلاء الطلبة يتعرضون لصعاب لغوية شديدة ، اذا ما وجدوا أنفسهم مع طلبة آخرين ينتمون الى حضارة أخرى ويتكلمون لغة أو لهجة أخرى تختلف عن اللغـة أو اللهجة التى يتكلمونها ، أو عن لغة الأستاذ أو لهجته ٠ **والتهتهة هى الصـفة الغالبة على هؤلاء الطلبة ٠**

وهذه العيوب الكلامية يمكن علاجها والتغلب عليها اذا ما استعان المدرس فى معالجتها بخبرة الاخصائيين اللغويين لتذليل هذه الصعاب ، وبادخال التطوير اللغوى الضرورى على جميع أنواع المنهج بحيث تلائم احتياجات مثل هؤلاء الطلبة ٠٠٠

٥ ـ طلبة معوقون عاطفياً واجتماعياً :

ونعنى بهؤلاء أصحاب المشاكل السلوكية والشخصية الذين يقفون موقفاً عدائياً أو الذين يسلكون سلوكاً سلبياً ، فينعزلون عن المجتمع الذى ينتمون اليه ٠ وهؤلاء يتميزون بعدم الاستقرار العاطفى ، والقلق الشديد ، وزيادة النشاط ، والانفعالات الشاذة والسرقة والكذب وعـدم التحكم فى الأعصـاب والتبول اللاارادى ومص الابهام وكثرة المخاوف والوساوس وسهولة الاستثارة والشكوى التى لا تنقطع من الآلام والفصام والسرحان واحلام اليقظة ٠

وجميع هذه المتاعب والمصاعب من السهل مواجهتها فى حجرة الدراسـة سواء فى ذلك المتاعب العاطفية والاجتماعية التى تم تشخيصها طبياً ونفسياً والتى لم تحدد طبيعتها أو تعرف أسبابها بعد ٠ والمدرس يستطيع أن يقوم بدور ايجابى هام فى التعرف على هؤلاء الطلبة المعوقين عاطفياً واجتماعيا وذلك بملاحظة أنماط السـلوك المنحرفة والاسـتعانة بخبرات الاخصائيين كل فى مجاله ٠

٦ ـ طلبة مصابون بتلف فى خلايا المخ :

ومظهر هذا التلف شذوذ فى الحركة أو اللغـة عند هؤلاء الطلبة ، غير أن هذا التلف لا يمكن تحديد موضعه بالنسبة لبعض الأمراض العقلية والعصبية المزمنة . ومن أمثلة التلف الذى يلحق خلايا المخ حالات احتباس الكلام aphasia والصرع epileptics .

والتعرف على الطلبة المصابين بتلف خلايا المخ يعتبر عملا شاقاً نظراً لأن أعراض هـذا التلف تكون فى كثير من الحالات شديدة الشبه بأعراض الاضطرابات العاطفيـة . ولئن كان تشخيص تلك الأمراض تشخيصا دقيقـا يحتاج الى المتخصصين فان المدرس يستطيع أن يسهم فى اكتشاف تلك الحالات المرضية اذا ما لا حظ انماط السلوك المنحرفة لهؤلاء الطلبة .

٧ ـ طلبة معوقون ثقافيا وحضارياً :

وسبب شذوذ هؤلاء أن الثقافة التى ينتمون اليها تؤدى بهم الى انماط من السلوك اللغوى والاجتماعى تختلف عن أنماط السلوك المماثلة فى ثقافة المجتمع الجديد الذى انتقلوا للحياة فيه ، وهكذا تقابلهم بعض المصاعب التعليمية داخل حجرة الدراسـة وخارجها . ومن الأمثلة على ذلك أن اللغة ، التى يستخدمها المدرس قـد لا تسـاعد الطالب على فهم ما يريـد المدرس أن يقوله نظراً لاختلاف دلالة الألفاظ المترادفة فى اللغتين : لغـة الأستاذ ولغـة الطالب كأن يكون المدرس فرنسى الجنسية والطلبة عربا أو العكس مثلا . وقد تتحرج الأمور أحيانا فى مثل هذه المواقف فيضطر المدرس أو الطالب الى استخدام لغة ثالثة بقصد فهم ما يقال بطريقة أوضح ، فاذا بالموقف يزداد تعقيداً .

ومثل هؤلاء الطلبة المعـوقين ثقافياً وحضارياً ، سواء أكانوا فى فصـول عادية أم فى فصول خاصة ، يحتاجون الى عناية من المدرسين والاخصائيين حتى يمكن تذليل العقبـات التى تعترض عملية الفهم والاتصال وتزيد بالتـالى من صعوبات التعلم .

وهكذا نرى بعض الصعوبات التى يحتمل أن يواجهها المدرس داخل حجرة الدراسة . ان **الطلبة الشواذ الذين سبقت الاشارة اليهم ظواهر طبيعية عادية لابد أن نتعرف عليها ونحدد نوعها ونسبر أبعادها كخطوة اساسية لا غناء عنها فى محاولة التعرض لها بالعلاج الصحيح .**

والواقع أنه ما من طالب شاذ من الذين جاء ذكرهم هنـا يصعب علينا أن نساعده ونأخذ بيده ونعلمه التعليم الصحيح اذا عرفنا نوع المعوقات والصعوبات التى تعترض سبيل تعليمه وعملنا على ازالتها باتباع أحدث الأساليب التربوية لعلاجها .

ولنعرض هنا، على سبيل المثال ، لما يمكن أن يسهم به المدرس فى علاج

أحد أنواع هؤلاء الطلبة غير الأسوياء ، وليكن مثالنا مقصورا على الطلبة المعوقين كلامياً ونعنى بهم « **المتهتهين** » • ان **التهتهة** عيب فى طريقة الكلام اذا أصاب انساناًالفيناه يتردد فى كلامه يفأفىء أحياناً ،ويثأثىء أحيانا أخرى ، وهو فى الحالين يتلجلج لا يكاد يفصح عما يريد أن يقوله الا بشق الأنفس •

والطالب المصاب بالتهتهة يتعرض لصعاب كثيرة فى أثناء الدراسة ، فهو مثار ضحك التلاميذ اذا تكلم ، وهو أحياناً موضع سخط وسخرية بعض المدرسين اذا تعثر فى الاجابة أو استغرق وقتاً أطول مما يستغرقه معظم التلاميذ الأسوياء عند الكلام • وكثيراً ما ينتهى الأمر بعدد كبير من هؤلاء المتهتين الى العزوف عن الدراسة وكرهها وتتفاقم تبعاً لذلك مشاكلهم لا لذنب جنوه سوى أن بهم عيبا من الممكن أن يزول اذا ما أولياه العلاج التربوى واللغوى الصحيح •••

ان الصعوبات التى يواجهها المتهته قد تؤدى به الى تصرفات شاذة تبدو لأول وهلة وكأن لا علاقة لها بصعوبة الكلام ، ولكن الحقيقة أن المتهته يشعر فى قرارة نفسه أنه غريب عن المجتمع الذى ينتمى اليه ؛ فهو يتهته وهم يتكلمون فى سلاسة ودون صعوبة ، هو يتعثر ويتلعثم وهم لا يشعرون بمثل ما يشعر به من حرج وجلجة ، ولذلك نراه يحاول أن يخفى تهتهته عنهم اعتقاداً منه أنهم يكرهون فيه هذا القصور فى التعبير والتردد فى الكلام ، وهو فى سبيل تحقيق هذا ، يعمد الى تكرار بعض الكلمات التى تعطيه فرصة امتلاك ناصية الكلام ووصل ما ينقطع ويتجزأ منه ، وهكذا يصبح تكرار الكلمات وسيلة أو ستاراً يخفى به تهتهته عن الناس وهو فى هذا السلوك يتعرض لأزمة نفسية تبين من خلال الحركات اللا ارادية التى يأتيها بيديه وجفون عينيه واختلاف التعبيرات على وجهه وكلها محاولات يبرر بها تعثره فى الكلام •••
ولكن عندما يفشل فى محاولات التمويه هذه ينتابه احساس قوى عنيف بأن الناس من حوله لا يحبونه • **وقد يضطره هذا الاحساس الى اتخاذ انواع مختلفة من السلوك :** فهو أحيانا يقف منهم موقفاً عدائيا فيصبح مصدر خطر بالنسبة لهم ، وهو أحيانا أخرى يتخذ ازاءهم موقفاً سلبياً فيمتنع عن الكلام كلية فى وجود من يعتبرهم أعداء له • وهكذا تتعقد حياة المتهته نتيجة لما يكون فى بادىء الأمر مجرد تردد بسيط فى طريقة الكلام وبهذا يصبح هذا الطالب مشكلا فى أكثر من مجال •

فكيف نساعد مثل هذا الطالب ؟ ان الطريقة المثلى ولا شك هى أن نعرضه على متخصص فى أمراض الكلام يدرس حالته وينصح بالعلاج ولكن هذا أمر لا يتيسر فى معظم الأحوال • والواقع أن المدرس يستطيع أن يسهم فى مساعدة هذا الطالب بقدر كبير وفعال ، فهو يستطيع مثلا أن يخلق الجو المناسب لعلاج هذا الطالب داخل الفصل وذلك عن طريق **اتخاذ موقف تربوى صحيح تجاه الطالب الذى يتهته فلا يسخر أو يضحك منه** بل من واجبه أيضاً أن يتحكم فى موقف بقية طلبة الفصل من هذا الطالب الشاذ •

فالمحور الأساسى الذى تستند اليه معظم أساليب العلاج فى هذه الحالة هو **أن يشعر الطالب المتهته بالمساواة المطلقة بينه وبين اخوانه فى الفصل** • فيجب مثلا ألا يحس بطريق مباشر أو غير مباشر أنه موضع عناية خاصةلا ينالها غيره من زملائه ، كما يجب ألا يشعر أنه يهمل أحيانا لأنه يتسبب فى ضياع الوقت • ان الواجب يحتم علينا كمدرسين نفهم معنى التربية **الا نخرج مثل هذا الطالبأو أن نهزأ به أو أن نتبرم من بطئه الشديد** فىالكلام ، بل يجدر بنا أن نمنحه من الصبر ومن الوقت ومن التشجيع ما يبعث فى نفسه الثقة ويساعده على التغلب على صعوبة الكلام • ان هناك من المربين من يرى أن نساعد مثل هؤلاء الطلبة اذا ما تعثروا فى الكلام فننطق لهم الكلمات الصعبة ونكمل لهم الجملالتى لا يستطيعون اكمالها • والواقع أن هذا ممكن غير أن ضرر هذا الاسلوب أكثر من نفعه ، ذلك أن كثرة المساعدات التى نقدمها لهؤلاء الطلبة تقلل من درجة الجهد الذى يبذلونه فى محاولة التغلب على عقبات الكلام وتكوين عادات النطق الصحيح وسهولة التعبير • ان مثل هذه المساعدات تجعل مثل هؤلاء الطلبة يحسون بالفشل ويتجسم عندهم الشعور بمركب النقص وأن تلك المساعدات انما تقدم عطفا عليهم ورأفة بهم لتجنيبهم مرارة الفشل• وهذا الاحساس يجعلهم يخشون الخطأ مرة أخرى اذا ما حاولوا الكلام مستقبلا وتكون النتيجة زيادة فى أسباب التهتهة وعقبات أشد تعترض طريق علاجها •

ويتعرض المتهته لموقف مشابه فى حصص القراءة والمحفوظات • هل يشترك كغيره من الطلبة فيقرأ ويتلو على زملائه ما حفظ أم يلزم الصمت طوال الوقت ؟ الواقع أن هناك من المدرسين من يرى عدم التفرقة بين الأسوياء والمتهتهين وأن اشتراك الاخيرين فى القراءة والمحفوظات من شأنه أن يشعرهم بالمسئولية ويجعلهم يحسون بأنه لا فارق بينهم وبين أقرانهم الأسوياء • وحجة أصحاب هذا الرأى أننا اذا ما تخطينا المتهته فى القراءة أو عند تسميع المحفوظات فان ذلك يشعره بأنه أقل من مستوى المسئولية ، بل ان ذلك قد يؤدى أيضاً الى عزوفه عن الانصات والانتباه فيزداد تعثره فى دراسته • وهناك من المربين من يرى أن يكون اشتراك المتهته فى القراءة والمحفوظات مقيدا الى حد ما ، بمعنى ألا نطلب منه أن يقرأ ، أو أن نطلب منه أن ينشد الشعر أو النثر ذا الألفاظ والتعبيرات الصعبة •••

ان هذه الفئة من المربين ترى أن نحسن اختيار مواضيع القراءة أو الفقرات والجمل التى تطلب من المتهته قراءتها • وكذلك يجب أن ينتقى المناسب من النصوص السهلة التى تناسب قدرة الطالب الذى يشكو هذا العيب الكلامى• بل ان هؤلاء المربين ينصحون أيضا بضرورة الحرص فى تخير أنسب الأوقات لاشتراك المتهتهين فى القراءة أو تسميع المحفوظات أو الإجابة عن الأسئلة • فمن واجبنا كمدرسين ألا نطلب من المتهته أن يأتى أى عمل من هذه الأعمال الا عندما نكون واثقين أن فى استطاعته أن يقرأ قراءة صحيحة أو ينشد انشادا سليما أو يجيب اجابة صحيحة •••

ومن المشاكل الكبرى التى تواجه المتهته فى حجرة الدراسة ما يتعرض له من قلق نفسى اذا ما عرف أن المدرس سيمتحن التلاميذ فى أمر ما وأن الأسئلة تسير حسب أماكن جلوس التلاميذ أو وفقا لقائمة أسمائهم . ان الطالب المتهته يعيش هذا القلق النفسى منذ اللحظة التى يبدأ فيها الامتحان الى أن يحين دوره للاجابة عن السؤال المخصص له . ويخطىء كثير من المدرسين فيتركون المتهتهين الى النهاية حتى يفرغوا من اختبار بقية الطلبة الأسوياء ذلك لأن القلق النفسى عند المتهتهين يتناسب طرديا مع طول فترة الانتظار . ولذلك يجدر بالمدرسين فى مثل هذه الظروف أن يبدءوا باختبار المتهتهين أولا وبذلك يريحونهم من أزمة الألم النفسى طوال فترة الانتظار ، وبهذا تقل مخاوفهم وتهدأ نفوسهم وهى عوامل لها أهميتها فى أسلوب علاج هذا الصنف من الطلبة الشواذ .

ومن واجبنا عند الاستماع الى المتهته وهو يتكلم ألا نبدى من علامات القلق والتوتر وعدم الصبر ما يحرج موقفه ، بل من واجبنا أن نشعره انه حر يستخدم من الوقت ما يريد ، وأن التهتهه التى يقاسى منها لا تضايقنا على الاطلاق . ونحن اذا اتخذنا ازاءه موقف الهدوء والمسالمة فاننا نساعده على استعادة ثقته بنفسه ونكون بذلك قد ضربنا المثل لبقية تلاميذ الفصل فى كيفية معاملة المتهته . ان هذا الموقف من جانب المدرس ومن ناحية التلاميذ من شأنه أن يساعد المتهته على النجاح وكل نجاح يعتبر تعزيزا لنجاح آخر وهكذا الى أن يتحرر المتهته من العقد التى تسبب له التعثر فى الكلام ...

ومن الطرق المفيدة التى تساعد المتهته فى التغلب على صعوبة القراءة الجهرية أن يستعين بأصبعه فى تحديد المكان الذى يقرؤه أو أن يستخدم ورقة يضعها أسفل السطر الذى يقوم بقراءته . حقا ان هذه الأساليب من شأنها أن تقلل من سرعة القراءة ، ولكن هذه مسألة ثانوية لأن عدم طلاقة المتهته سوف تظل عقبة بينه وبين تكوين عادة السرعة فى القراءة . أضف الى ذلك أن خوف المتهته من عدم الطلاقة كفيل فى حد ذاته أن يجعل من القراءة عملية غاية فى الصعوبة وقد ينتهى الأمر بمشكلة تعليمية .. ولذلك فان استخدام الاصبع أو الورقة يساعد على التقليل من الخوف الذى يعترى المتهته عندما يقدم على القراءة وهذا من شأنه أن يؤدى بطريق غير مباشرة الى التقليل من عدد العقبات وعنفها .

ان صوت المدرس وموقفه يتوقف عليهما الى حد كبير درجة استفادة المهتة من عملية التعليم . فالمتهته يستطيع أن يقرأ فى صوتك القلق والضيق والعداء والرثاء والسخرية والتبرم الى آخر ذلك من المواقف العدائية . ولذلك فان من واجب المدرس اذا ما شعر بالضيق والملل، أواذا ما ضاق ذرعا بتهتهة الطالب، ألا يتيح لهذا الضيق وذاك الملل أن يتسرب الى صوته أو أن يرتسم على وجهه ، فمما لا شك فيه أن **الطالب المتهته لم يقصد بل لم يخطر بباله قط أن يضايق المدرس وانما هو قصور يجب علينا كمربين أن نتحمله بصدر رحب وبرغبة صادقة فى علاجه** . ان أقل ما يستحقه مثل هذا الطالب هو أن نساوى بينه وبين بقية التلاميذ فى المعاملة ...

أما بقية الطلبة فى الفصل فيمكنهم أن يكونوا عقبة فى سبيل علاج زميلهم الذى يتهته وذلك اذا ما سخروا أو ضحكوا منه كلما حاول الكلام · ولكن المدرس يستطيع أن يعدل من موقفهم هذا بأن يناقش معهم مشكلة هذا الطالب فى أثناء غيابه وهكذا يستطيع أن يضمن عونهم فى محاولة التغلب على مشاكله · وهذا الأسلوب العلاجى قد لا يجدى أحيانا ذلك أن مناقشة المشكلة مع الطلبة قد تزيد الأمر تعقيدا اذ قد يصبحون مصدر خطر أكبر بالنسبة لزميلهم المتهته ، ولذلك فمناقشة مشكلة المتهته مع طلبة الفصل مسألة يترك تقديرها للمدرس ، فهو وحده الذى يستطيع أن يعرف نوع استجابة الطلبة مقدما · لكنه ينبغى ألا يسمح ألبتة لأى طالب من الأسوياء أن يتخذ المتهته ضحكة أو هزأة أو مثار السخرية حتى يعوزهم أن يقبلوه واحدا منهم ذا كيان محترم ·

ان اتباع هذه المقترحات قد يفيد فى علاج المتهته واتاحة الفرصة أمامه كى يصبح كغيره من الطلبة الأسوياء · **حقا ان التحديات التى تواجه المدرس عندما يحاول تعليم هؤلاء الطلبة الشواذ كبيرة ومتعددة ، ولكن المدرس قد اثبت فى فى كل زمان ومكان أنه أهل لهذا العمل الشاق** ، فهو لا يألو جهدا فى البحث والدراسة والتجريب والبذل وانكار الذات فى سبيل تعليم هؤلاء واتاحة الفرص المتكافئة أمامهم كى يصبحوا أسوياء ···

شخصيّة طفل الرابعة

دراسات فى اختبار رورشاخ

للدكتورة هدى عبد الحميد برادة

تعتبر الدراسات السابقة الخاصة بتطبيق اختبار رورشاخ على الأطفال الصغار قليلة جدا فى الجمهورية العربية المتحدة . ولا يقلل من شأن هذه الحقيقة أن هذا الاختبار يستخدم فى العيادات النفسية المختلفة . ذلك لأنه يطبق على حالات فردية فى الأغلب الأعم .

والواقع أن المعايير الخاصة بالأطفال والتى يمكن تقديم الاختبار والاعتماد على صدق نتائجها استنادا اليها مازالت تنقصنا بشكل واضح وملموس ، ولا حاجة بنا الى الاشارة الى ما قد يؤدى اليه الحكم على الأطفال بمعايير الكبار من أضرار أقلها شأنا أن توصم تقارير الأطفال بالباثولوجية ، فظهور الاستجابات الخيالية لدى الكبار أو ظهور الاستجابات التى يظهر فيها الخلط contamination أو التى تعتمد على الوضع أو ظهور استجابة لونية خالصة واحدة ، أو عدد قليل من الاستجابات للتقرير ككل ، أو رفض البطاقات ؛ كل ذلك يوحى بحالة مرضية لدى الكبار ولكنه لا يعتبر كذلك بالنسبة لطفل مرحلة الحضانة .

والى عهد قريب لم يكن لدينا معايير خاصة بالكبار أو بالأطفال مستمدة من بيئتنا المصرية حتى بدأنا هذه الدراسات على الكبار ثم على تلاميذ المرحلة الابتدائية بغية ايجاد معايير مصرية خاصة بكل فئة على حدة . واستكمالا للبحث قمت بدراسة تهدف الى ايجاد معايير خاصة بأطفال مرحلة الحضانة .

والدراسة التى نقدمها هنا مستمدة من تحليل تقارير ١٠٨ من الأطفال فى سن الرابعة والخامسة فى البيئة المصرية ومقارنتها بمثيلاتها لدى أيمز ، كما تتناول ملخصا للمحددات الشخصية ونسبة ترددها لكل من طفل الرابعة والخامسة .

هذا بالاضافة الى مقارنة استجابات الذكور والأناث وعرض الفروق التى تمخضت عنها . وقد قدمنا كذلك تقارير رورشاخ لطفل الرابعة والخامسة التى توضح الخصائص المميزة لهذه السن ، كما أنها تبرز السمات الفردية للطفل الصغير (١)

---

(١) يقتصر فى هذا العدد على طفل الرابعة ونوالى الكتابة فى العدد القادم عن طفل الخامسة .

ملخص تقرير طفل الرابعة

عدد الاستجابات ١٢	الاستجابات المألوفة «Papular» ١٢٪
ك « كلية » ٥٣٪	
ج « جزئية » ٤٠٪	
جـ « جزيئية دقيقة » ٧٪	
ش « الشكل » ٧٧ر٥٪	
ش + «الشكل الجيد» ٧٣٪	
استجابات اللون ١ر٠٢٪	
ل ش «لونية شكلية» ٧ر٠٪	نمط الخبرة
ل « لونية » ٢٨ر٠٪	حر ٧٨ر٠ : ل ١ر٠٢
ش ل «شكلية لونية» ٤ر٠	
حر « حركية » ٧٨ر٠	
ظ «ظلال » ٢٢ر٠	
المحتوى	
ن ٪ « انسان » ١٧٪	
حي ٪ « حيوان » ٤٨٪	٣٠٪ من الاطفال ترفض البطاقات
نبات ٪ ١٠ر٥٪	
الاشياء ٪ ١٧٪	

القوائم المختلفة لتقرير طفل الرابعة

عدد الاستجابات : تتراوح بين ٩ ــ ١٨ استجابة ومتوسط الاستجابات فى هذه السن حوالى ١٢ استجابة وبلغ ايمز ١٤ر٧٢ ويرجع انخفاض عدد الاستجابات بالنسبة لمرحلة الحضانة الى أن ادراك الطفل فى هذه السن يميل للنظرة الادراكية الشاملة للأمور هذا فضلا عن أن ٣٠٪ من الاطفال بهذه العينة كانت تقاريرها تتميز برفض بطاقة أو أكثر من بطاقة ٠

التحديد المكاني : كانت نسبة الاستجابات الكلية تزيد على نصف استجابات التقرير فكان متوسط نسبة الاستجابات الكلية حوالى ٥٣٪ فى حين أنه بلغ ٥٢٪ لدى ايمز ومتوسط نسبة الجزئيات ٤٠٪ ونسبة الأجزاء الدقيقة ٧٪ أما متوسط نسبة الكليات الخيالية فكانت ١ر٥ للفرد ٠ وكانت الاستجابات الفراغية بنسبة ٢٦ر٠ للطفل ونسبة الاستجابات الاوليجفرينية (DO) ص ٢٨ر٠ (١)

الشـكل : أما نسبة الشكل فكان حوالى ٧٨٪ (فى حين انه لم يزد على

١ ــ يرجع لتفسير ما غمض من الرموز وازدياد الايضاح فى الموضوع الى:
د ٠ سيد محمد غنيم ود ٠ هدى برادة ، **التشخيص النفسي** ، ج ١

٧٥٪ لدى ايمز) ويرجع ارتفاع هذه النسبة الى حد لما الى أن تقارير ٢٠٪
٧٥٪ لدى ايمز) ويرجع ارتفاع هـذه النسبة الى حـد ما الى أن تقارير ٢٠٪
من عينة الأطفال فى هذه السن كانت محدودة بعامل الشكل فقط • فقد كانت نسبة الشكل الجيد فى هذه المرحلة حوالى ٧٣٪ •

عامل الحركة : (حر) ونسبة الاستجابات الحركية لطفل الرابعة حوالى ٧٨ر٪ وبلغت ٤٦ر٠٪ لدى ايمز وتتميز هذه السن بالاستجابات الحركية من النوع النشط العنيف ــ القفز ــ الجرى ــ التسلق ــ القتال •

اللون : كانت نسبة الاستجابات اللونية حوالى ١٫٠٢ في حين أنها بلغت ٩٧ر٠ لدى ايمز وهى أكثر ارتفاعا من نسبة استجابات تلاميذ المرحلة الابتدائية وربما كان هذا دليلا على أن النشاط الانفعالى فى مرحلة الحضانة أكثر وضوحا وقوة منه فى المرحلة الابتدائية التى تلقب بمرحلة الطفولة الهادئة •

ونسبة الاستجابات اللونية الشكلية (ل ش) هى أعلى نسبة اذ تبلغ ٧ر٠ يليها الاستجابات اللونية (ل) ٢٨ر٠ ثم (ش ل) ٠٤ر٠ ومن أبرز استجابات (ل ش) وردة ــ ورد •

واستجابات (ل) نار

هذا ويتميز طفل الرابعة بنمط انبساطى (١) •

حر ٧٨ر٠ : ل ١٫٠٢ •

الظلال : كانت نسبة استجابات الظلال ٢٢ر٠ وأغلبها يدور حول الدخان •

المحتوى : كانت أعلى نسبة هى فئة الحيوان يليها الانسان ثم فئة الاشياء فالنبات أما الفئات الغالبة لدى ايمز فهى الحيوان يليها النبات ثم فئة الاشياء ثم الانسان •

أما الفئات الأخرى التى ظهرت بنسب أقل فهى فئات العمارة ــ المواد الغذائية ــ الملابس ــ النار ــ الدخان ــ الصخور والاستجابات العددية والطبيعة والجغرافية ولم تظهر استجابات الدم أو الاستجابات التشريحية فى هذه السن •

الاستجابات المألوفة : (Popular) ونسبة الاستجابات المألوفة فى هذه السن الصغيرة ١٢٪ فى حين أنها بلغت ١٥٪ لدى ايمز وهى نسبة منخفضة بالقياس الى نسبة الاستجابات المألوفة لدى الكبار • ولما كان طفل الرابعة يتميز بخيال خصب ويختلط عليه الأمر أحيانا فى التفرقة بين الخيال والواقع فانه من البديهى أن يعطى نسبة منخفضة من الاستجابات المألوفة • ذلك لأن الاستجابات المألوفة تشير الى اتصال الفرد بالواقع والى مشاركته فى الأفكار الشائعة فى الجماعات التى يعيش فيها •

---

١ ــ النمط الانبساطى يتميز بتغلب الاستجابات اللونية على الاستجابات الحركية •

اللغة : طفل الرابعة يميل الى الثرثرة والتحدث عن تجاربه الخاصة كما أنه واسع الخيال يصعب كبح جماحه ويميل الطفل فى هذه المرحلة الى تسمية البطاقة « قطة » « كلب » فهى الاستجابة الغالبة وتأتى فى المقام الثانى مثل هذه الاستجابات « دا كلب دا حمار أنا شايف أرنب » أما العبارة زى الأسد فهى أقل ترددا من الاستجابات الاخرى • وصيغة الجمع هى الاستجابة الغالبة مع حدوث أخطاء لغوية وخاصة جمع التكسير ـ هذا وقد يخطىء فى التسمية الصحيحة للحيوانات والأشياء أما صيغة المثنى فقلما يستخدمها فى هذه السن لميله الى الموازنة بصيغة المفرد وصعوبة استخدام صيغة المثنى فكثيرا ما يقول :

كلب كلب قط قط

التفسير الكيفي

يميل طفل الرابعة الى تحديد استجاباته بدقة ورغم ذلك فهو يفتقر الى القدرة على التعديل أو التشكيل فعندما يدلى باستجاباته للبطاقات يقول دى فراشة بالضبط « وراجل ورجليه زى رجلينا بالضبط » « شجرة علشان زى الشجرة » •

دا بعو (يقصد كلب) نط على وبيهوهو كل ما أدخل البيت بيهوهو على ما اعرفش ادخل البيت وهنا يكاد يبكى الطفل •

دا أرنب حاطط ريشه على الأرض ومزحلق رجليه على الأرض •

هذا ويجد طفل الرابعة صعوبة فى التمييز بين الأشياء الحية والجامدة فيخلع خصائص الانسان ومظاهر الحياة على الأشياء الجامدة ، فيصف هذه الأشياء وكأن لها أرجلا وأيد وعيونا •

مثال ذلك :

البطاقة السادسة : دى شجرة ودى الايد بتاعتها •

البطاقة السادسة : كوبرى ودى الرجلين بتاعته :

البطاقة التاسعة : بصلة ودى عينها :

وتختلف مفاهيم طفل الرابعة عن مفاهيم الكبار فكثيرا ما نجد أن مفهوم الرجل عبارة عن رأس وأرجل تخرج منها •

وهناك خاصية أخرى تميز ادراك اطفال هذه السن وهى أنهم يرون الأشياء بالمقلوب دون الرغبة فى تحريك البطاقة حتى يروها فى الوضع الصحيح مثال ذلك :

البطاقة السادسة ٨ : دى شجرة ودى العصايا بتاعتها • هذا وقد يعطى طفل الرابعة استجابة مركبة يربط فيها بين أشياء فى أوضاع متعارضة ؛ فقد تكون البنات فى وضع ٧ مقلوب والقرود فى وضع ٨ معدول ومع ذلك يربط بينهما ويقول :

البطاقة الثالثة ٧ : البنات بيبصوا على القرود (الانسانين) •

وأهم ما يميز استجابات طفل الرابعة هو الميل الى موازنة الاجزاء فاذا اختار جزءا من احد جانبى البطاقة فهو يميل الى موازنته عن طريق تسمية

الجزء المماثل له فى الجانب الآخر ولكنه غالبا ما يطلق نفس الاسم على الجزئين المماثلين فيقول :

دا أرنب ودا أرنب
دا قط ودا قط
دا أسد ودا أسد

وبجانب ميل الطفل الى موازنة الأجزاء واتجاهه الى التماثل فى الوضع والحركة نجد أن طفل الرابعة يتميز بالنمطية (٣٦٪ من تقارير أطفال الرابعة تتميز بالنمطية) بمعنى أنهم يرددون نفس الاستجابة عدة مرات فى تقاريرهم كما تشتمل التقارير على نسبة كبيرة من الاستجابات الحيوانية (٤٨٪) ٠

هذا ويتميز طفل الرابعة بالعنف فتعبر استجاباته الحركية عن العنف والقسوة بمعنى أن يقوم الأشخاص بالقتال والشجار والعض الخ ٠ كما تحتوى نسبة معينة على التشويه فالرأس أو الأرجل مشوهة أو مقطوعة ٠

وطفل الرابعة يتميز بالتمركز حول ذاته ٠

وتتضح هذه الخاصية من الأشارة الى ذاته فى بطاقات رورشاخ المختلفة فيشير الطفل مثلا الى الرجل فى البطاقة الثالثة ويقول « دا خالد — دا شكلى أنا وآدى الرأس بتاعتى أنا » وتشير طفلة الى نفس البطاقة وتقول دى مها ودى مها » هذا وتكثر الاشارات الذاتية فى تقاريرهم ٠

وتتضح هذه الظاهرة أيضا فى تغليب الاستجابات اللونية الخالصة واللونية الشكلية على الاستجابات الشكلية اللونية فالطفل فى هذه السن لا يزال متمركزا حول ذاته يخضع لثورات نفسية عنيفة وان كان هناك محاولات للتحكم فى انفعالاته تتمثل فى استجابات ش ل ٠

والطفل فى هذه السن يتميز بنمط انبساطى حر ٧ر٠ : ل ٢٠ر١ ٠

هذا ولم تخل تقارير الأطفال من تسمية الألوان (٠٤ر٠) وقد ترجع هذه الاستجابات جزئيا الى ميل طفل الرابعة لاستعراض معرفته عن الألوان ٠

ولم تظهر فى عينه أطفال الرابعة استجابات تدور حول الأعضاء التناسلية أو وظائف الاخراج فى حين أنها ظهرت بكثرة لدى طفل الرابعة فى عينة ايمز . وقد ترجع هذه الفروق الى الطرق التربوية المتبعة فى أمريكا والجمهورية العربية المتحدة فالتربية الجنسية ليس لها مكان فى هذه المرحلة المبكرة من العمر والآباء أميل الى استخدام العنف والضغط فى كل ما يتعلق بالجنس ٠

هذا ويتضح لنا اهتمام الطفل بالكبار فى استجاباته الانسانية فنسبة استجابات الانسان تبلغ ١٧٪ ولعل هذه النسبة المرتفعة من الاستجابات الانسانية تشير الى تقمص الطفل لأفراد بيئته ٠ فالطفل فى هذه السن يميل الى التوحد مع أفراد بيئته ٠ فيستطيع أن ينسب الى نفسه ما لهم من الصفات والخصائص التى يود أن تكون له ويستطيع بهذه الطريقة أن يشبع كثيرا من دوافعة ورغباته ٠

هذا وطفل الرابعة وثيق الصلة بالمنزل حيث تدور استجاباته حول أفراد الأسرة : الأولاد دول زى اخواتى ، بابا وماما والاخوات ، ولد وباباه ٠

هذا ويتميز طفل الرابعة بأنه كثير الكلام يميل الى السرد والاستطراد ، وقد ينتقل الى موضوع آخر ليس له علاقة كبيرة بالاستجابة التى استجاب لها • وكثيرا ما يحكى قصصا عن تجاربه الخاصة فى أثناء الاختبار •

الفرق بين البنين والبنات

الانتاج الكلى : لم تكن هناك فروق كبيرة بين الانتاج الكلى للمجموعتين فى البنين والبنات فمتوسط عدد استجابات البنات حوالى ١٢ر٢٨ فى حين كان متوسط عدد استجابات الأولاد حوالى ١١ر٨ • ويرجع انخفاض متوسط الاستجابات فى البنين عنها فى البنات الى أن ٤٠٪ من تقارير الأولاد كانت تتميز برفض بطاقة أو أكثر فى حين أن ٢٠٪ فقط من تقارير البنات كانت تتميز بهذه الصفة • وقد يرجع هذا الى أن الطفل الذكر أكثر عنادا وتمسكا برأيه واعتزازا بنفسه من الفتاة •

أما نسبة الاستجابات الكلية فكانت أكثر ارتفاعا لدى البنين اذ بلغت النسبة حوالى ٥٥٪ فى حين بلغت النسبة لدى البنات حوالى ٥١٪ •

وكانت نسبة الجزئيات أكثر ارتفاعا لدى البنات حيث كانت النسبة ٤١٪ فى حين انخفضت الى ٣٩ ٪ لدى البنين كما زادت نسبة الأجزاء الدقيقة لدى الفتيات فبلغت ٨٪ وكانت حوالى ٦٪ لدى البنين •

ولم تكن هناك فروق ذات دلالة من حيث نسبة الشكل أو الشكل الجيد وان كانت هناك ارتفاع بسيط فى جانب البنين •

وقد كانت نسبة الاستجابات الحركية أكبر فى البنين من البنات وكان يغلب عليها طابع العنف أكثر من البنات كما كان الأولاد يتميزون بنسبة أكبر فى جميع فئات الاستجابات اللونية أما النمط السائد لدى المجموعتين فهو النمط الانبساطى •

وبمقارنة محتوى استجابات البنين بمحتوى استجابات البنات لم نجد هناك فروقا ذات دلالة فى متوسط عدد الفئات المستخدمة فقد كان هناك تعادل فى نسبة الاستجابات الحيوانية أما نسبة استجابات الانسان والبنات فكانت أعلى لدى البنين فى حين حصلت البنات على نسبة أكبر فى فئة الأشياء •

نموذج لاختبار رورشاخ
لطفل فى الرابعة من عمره

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
١	٨	ج ك ظ حى	١ ـ شايف جمال بتشيل حاجات كتيرة طوب على تراب أسود	آدى راس الجمل (٥) ولا يستطيع الاشارة بوضوح الى الأجزاء الأخرى •

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
٢	٥	ك حر ن م	٢ ـ رجاله حاطين ايديهم على ايدين بعض وقاعدين على الأرض (على قرافيصهم) آدى رجليهم • وآدى ايديهم • وآدى جسمهم •	(الرجلان)
٣	٤	ك ش + حي	٣ ـ دا بقى بط واللى فى وسطهم بتاعه زى العشة •	البط (الرجال) العشة
		ج حر ن	٤ ـ ودا راجل ودا راجل واقفين بيتفرجوا على البط	(الأحمر الأوسط) الأحمر العلوى (٣)
٤	٧	ج ك ش ـ حي	٥ ـ شايف فيل واحد وتحتيه فيلين	الفيل الكبير (جزء ٧) الفيلين الصغيرين (جزء ٣)
٥	٥	ك ش + حي	٦ ـ دا يا ستى أرنب حاطط ريشه على الأرض ومزحلق رجليه على الأرض •	استجابة كلية خلط فى المفاهيم
٦	٤	ك ش ـ حي	٧ ـ دى ياستى وزة آدى راسها فى راسها شنوك مقطوع وآدى جسمها وايديها ورجليها •	الرأس (٦) الجسم (٢) اليدان (١٧) الارجل (٩)
٧	٨	ك ش + حي	٨ ـ دا تعلب ودا تعلب واقفين على ترابيزة وبيبصوا لبعض وبيعضوا بعض •	الأجزاء العليا والوسطى (١ ، ٢) الثلث الأخير الجهة اليسرى واليمنى
٨	٥	ك ش + حي م	٩ ـ فارين ماسكين وزه عماله تقول كاك كاك والفارين مش راضيين يسبوها وتحتيهم ترابيزة واقفين عليها •	الفأران (الجانبان ١) الأوزة (٥ ، ٦) ترابيزة (٣ + ٤)

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
٩	٧	حشلحى	١٠ـ أرانبملونة أصفربيحطوا شنبهم على شنب بعض ويقطعوا شنب بعض .	الأرانب (جزء ١)
١٠		ج ش حى	١١ـ دول ياستى فيلين بيعضوا تعالب فيذيلهم والتعالب كانوا بييجـوا فى بلدنا وبيتزحلقوا كده وبعدين مسكتهم واشـتريت لهم مسدس ورحت قتلتهم.	الفيلان الرمادى العلوى الثعلبان (جزء ٤)
		ج حر ن	١٢ ـ عساكر عاوزين يعضوا الفيـلين ومش قـادرين عليهم	الأزرق الجانبى

ملخص التقرير

عـــدد	الاستجابات	١٢
ك ٦	ش ٧ = ٦٨ ٪	حى ٩ = ٧٥ ٪
ج ك ٢ } = ٦٦ ٪	ش + ٥ = ٧٢ ٪	ن ٣ = ٢٥ ٪
ج ٣ = ٢٥ ٪	حـر ٣	
جـ ١ = ٩ ٪	ش ل ١	
	ظ ١	
	(١) م ١٧ ٪	
	نمط الخبرة حر ٣ : ل ١	

خصائص طفل الرابعة طبقا للنموذج السابق

ويوضح تقرير هذا الطفل أهم خصائص طفل الرابعة .

فادراك هذا الطفل لا يختلف كثيرا عن أقرانه فى السن فنسبة الكليـات ترتفع عن ٥٠ ٪ كما يمتاز بخيال جامح ـ فنجد الاستجابات الخيالية (ح ك) التى يعمم الطفل فيها من الجزء على الكل والتى تمثل نزعته الى القفز أو الانتقال السريع الأمر الذى قد يؤدى الى نتائج غير سليمة (البطاقة الأولى والرابعة).

هذا ولا تخلو تقاريره من الاستجابات الخيالية التى تتميز بالخلط .

ففى البطاقة الخامسة يخلط بين مفهوم الطائر ومفهوم الأرنب فيؤدى ذلك الى هذه الاستجابة « أرنب حاطط ريشه على الأرض ومزحلق رجليه » .

كما يتميز الطفل بالنمطية وان كانت النمطية من النوع الدينامي أي تكرار المفهوم مع تغيير بسيط في التفاصيل كذلك يتميز بنسبة مرتفعة من الاستجابات الحيوانية ٧٥ ٪ والانسانية ٢٥ ٪ عن أطفال سنه . هذا ويميل هذا الطفل مثل أقران سنه الى موازنة الأجزاء ويطلق نفس الاسم على الجزئين المماثلين وان كانت هذه الظاهرة لا تبرز بوضوح لديه ونلاحظ أن الطفل يميل الى الاسهاب وسرد القصص الخيالية التي تدور حول استجاباته .

ويغلب على تقرير الطفل العنف مما قد يثير مشاعر القلق لديه أحيانا (ظ).

وعلى الرغم من وجود هذه النزعات العدوانية لديه فهو يحاول أن يتحكم في سلوكه ويكيف نفسه بدلا من أن يهاجم (نسبة كبيرة ، من ش + ك + حر ٣ ، ش ل كذلك خلو التقرير من الاستجابات اللونية الخالصة) .

ويبدو أن الاسهاب في الكلام أصبح المتنفس لنزعاته العدوانية ويمتزج الكلام مع الخيال ليتطور بسهولة الى نوع من الخيال الخرافي .

هذا ويبدو أن الطفل أكثر حساسية للمثيرات الداخلية منه الى الخارجية ويظهر لديه القدرة على التجارب الداخلية الخلاقة .

نموذج لاختبار رورشاخ
للطفلة في الرابعة من عمرها

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
١	٢٠	ك ش + حي	مفيش صورة زيها مش عارفه ١ ـ نسرين ملزوقين في عصايا	آدي راسه (جزء ٥) آدي جناحه (جزء ٨)
٢	١٥	ج ش + حي	ما أعرفهاش دي خالص مافيش صوره زيها ٢ ـ حاجة زي القنفد بس دا بوزه طويل شويه	الاسود بس قنفد القنفد كان زمان عندنا وفيه شوك كثير .
٣	٥	ك حر ن م	٣ ـ هما عفريتين واقفين ومعاهم حاجة سودة وصوابعهم طويلة .	الرجلان
٤	١٥	ج ش + ملابس	ما أعرفهاش (أعمل ايه بقى) تشجيع ٤ ـ حاجة عامله زي الجزمة دي بقى ماأعرفهاش كفاية اللي عرفت دي (تشير الى الجزء العلوي)	الحذاء (جزء ٣)

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
٥	٥	كش + حىم	٥ ـ فراشــة	عشان لها جناحات
٦	٥	كش + حى	٦ ـ ذبابة (قالتها باللغة العربية)	عشان الذبابة لها جناحات بس ملهاش الشنبات دى ٠
٧	٦	ك ش (ثلج)	٧ ـ ثلجة سايحة وبتنزل ميه	شكلها زى الثلجة عشان بتنزل ميه من الناحيـــة دى والناحية التانية بس من فوق مش بتنزل ٠
٨	٧	جش + نبات	٨ ـ دى وردة والعصـــايا دى بتاعة الوردة ثابتــة فى الرمل	عشان شكلها زى الوردة بالضبط ٠
		جل ش (نبات)	٩ ـ ودى وردة من النوع الأحمر ومزروعة برضه فى الرمل	عشان الورد بيبقى لونه أحمر (جزء ١)
٩	٥	جل ش (نبات)	١٠ـ ورد أحمر	عندنا جنينه كبيرة فيها ورد أحمر (٣)
		جل ش (نبات)	١١ـ شجرة عشان الورق بتاع الشجر يبقى أخضر ٠	وفيها شجرة خضرة (٢)
			١٢ـ ورد أصـــــفر ملزوق فى بعضه	عندنا اللون ده بس على غامق شويه ٠
١٠	٤	كل ش (نبات) م	١٣ـ زى الورد بالضـبـط كله ورد (هنــا أزرق وأحمر وأخضر وأصفر وبرتقالى)	عشان احنا عندنا شجرة كبيرة وعندنا برضه نفس الألوان اللى فى الشـــجرة برضه الورد يبقى لونه أحمر برتقالى وأزرق وأصفر ٠

ملخص التقرير

عــــدد				الاســتجابات				١٣	
ك	٦	=	٤٦ ٪	ش	٧	=	٥٤ ٪	حى	٤
ج	٥	=	٣٨ ٪	ش +	٦	=	٨٥ ٪	نبات	٦
جـ	٢	=	١٦ ٪	حر	١			ن	١
				ل ش	٥			ثلج	١
								ملابس	١

خصائص طفلة الرابعة طبقا للنموذج السابق

هــذا تقرير لطفلة فى الرابعة من عمرها وتعبر الطفلة عن ترددها وعــدم ثقتها بنفسها مما يطلق عليه الصدمة المبدئية initial shock ولا يقتصر هذا الرفض على البطاقة الأولى بل تستمر هذه المقاومة للاستجابة فى البطاقة الثانية مما قــد يشير الى ما تجــده الطفلة من صعوبة فى التعبير عن مشاعرها وغالبا ما تكشف استجاباتها عن حساسية شديدة لنقد الآخرين لها وحكمهم عليها ٠

هذا وتستجيب الطفلة باستجابات واضحة محددة تتميز عادة بشكل جيد وتميل الى الواقع أكثر من اتجــاهها الى الخيــال كما تتمتع بالقــدرة على نقد استجاباتها « حاجة زى القنفــذ بس دا بوزه طويل شــوية » أو « ذبابة بس ملهاش الشنبات دى » ٠

ويشير التقرير الى استجابة الطفلة للمثيرات الخارجية والداخلية على نطاق واسع ــ كما يتميز ادراك الطفلة بنسبة أكبر من الأجزاء الدقيقة ١٦٪ ونسبة أقل من الكليات ٤٦٪ من الأطفال الذين فى مثــل سنها كذلك بنسبة أقل من الاستجابات الحيوانية ٣١٪ هذا ولا نجد نمطية فى استجابات الطفلة حتى فى البطاقات الثلاث الملونة الأخيرة عندما تصبح استجابة الورد استجابة نمطية ٠ ويبــدو أن الطفلة فى المواقف الجــديدة أو المشــحونة بالانفعالات تســتجيب باستجابات غير ناضجة أو نكوصية وتحاول الطفلة أن تتكيف مع الموقف وتعيد توازنهــا عن طريق الاستجابة باستجابة مألوفة لديها فى المواقف التى تشعر فيها بعدم الاستقرار ٠

وتتميز الطفلة بمستوى لغوى عال بالنسبة لسنها فتستخدم المثنى والجمع استخداما سليما كما تستخدم اللغة العربية فى بعض الألفاظ ٠

تجربة ميدانية فى مجال التدريب

٢

للأستاذ حليم ابراهيم جريس

بدأ العام الدراسى الحالى وفى النية تقديم نمط جديد فى مجال التدريب غير النمط الذى نفذناه فى العام الماضى حتى ندلل على ما يمكن أن يؤديه التدريب للقائمين بشئون التطبيق التربوى من خدمات تعليمية فى الاتجاه السليم ، وحتى نعيد ثقة القادة والمنفذين فى تلك الوسيلة الهامة التى تستهدف تحقيق الكيف التربوى عن طريق رفع مستوى الأداء للأجهزة المختلفة ، وحتى لا يعتقد البعض أن باب الاجتهاد قد قفل بعد نظام « الورش الدراسية » الذى سقناه فى مقال العام الدراسى الماضى ، ولكن ظروف العمل ، وتغيير المناهج ، **ونجاح حلقة العام الماضى ، واقتناع السادة الموجهين بقيمة التدريب على نسق الورش الدراسية ألح علينا أن نعقد ورشة دراسية أخرى فى بداية هذا العام ، وذلك بعد أن توافرت لدينا جميع ضمانات النجاح** • ولكننا فى هذه الورشة خطونا مع المدرسين خطوة جريئة ، جعلت ورشة هذا العام تختلف عن سابقتها من حيث الهدف ومستوى العمل الفنى وأسلوبه والنتائج التى أمكن الوصول اليها ، فبينما اقتصر العمل فى العام الماضى على التخطيط الكامل للمناهج المرسلة من الوزارة ، من حيث الأهداف ووسائل التنفيذ والتقويم ، فقد اتجهت ورشة هذا العام الى وضع منهج جديد يخالف منهج الوزارة من حيث طبيعته والأساس الذى يقوم عليه والنظام الذى يحكم موضوعاته وان كان يتضمن جميع حقائقه وخبراته بل ويعطى قدرا أكبر يمكن تدريبه فى زمن أقل بسبب التنظيم الذى أدخل على موضوعاته والتكامل الذى شمل عناصره ، **فهو يبدأ بتدريس وحدة متكاملة الخبرة على هيئة موضوع واحد تتداخل فيها الحقائق الجغرافية مع المدنية مع التاريخية** ، وينتقل التلميذ بعدها الى دراسة منهجين فقط بدلا من ثلاثة ، كما أنتجت الورشة تخطيطا كاملا لتدريس هذا المنهج فى صورته الجديدة وهكذا أضاف تدريب هذا العام خبرة جديدة لم يمارسها المدرس من قبل ، ولم يعهدها فى السنوات السابقة : خبرة تحتاج الى جرأة ودراية وبصيرة وتنمى ثقة المدرس فى نفسه وتضاعف من حماسه وايمانه بالرسالة حينما يجد نفسه وقد أعد جميع وسائله وخطط لها وفكر فى طريقة استخدامها •••

كيف برزت الحاجة الى عقد هذه الورشة :

بدأ هــذا العــام الدراسى ومدرس المواد الاجتماعية مطالب بتدريس منهج جديد ، يتضمن موضوعات لم يألف تدريسها من قبل ، كما أن ثقافته العلمية والمهنية بالنسبة لهذه الموضــوعات الجـديدة تعد غير كافية لتحقيق الأهــداف المرجوة عن طريق التدريس السليم ، فقد أدخلت دراسة المحافظة **من النواحى الجغرافية والمدنية والتاريخية** لأول مرة فى تاريخ التعليم المصرى وشملت هذه الدراسة البند الأول فى منهج الجغرافية ، وجميع بنود منهج التربية الوطنية ، كما اعتبرت مدخلا وتمهيدا لدراسة جغرافية الجمهورية العربية المتحدة وهــو البند الثانى والأخير من منهج الجغرافية وكذلك لجميع موضوعات منهج التاريخ.

قابل التفتيش هذا الموقف بعقــد اجتماع مبكر للسادة المدرسين الأوائل معتقدا ان اجتماعا واحدا لهؤلاء القادة يعدكافيا كى يسير بالعمل فى الاتجــاه المطلوب ، غير أن المناقشة فى أثناء الاجتماع كشفت عن وجود ثغرات فى ثقافة المدرس العلمية والمهنية ، فهو لم يسبق له دراسة محافظة القاهرة بل ولم يقرأ عنها أو يلم بتفاصيل نشاط سكانها ، كما أنه لم يمارس قبلا استخدام مصادر المعرفة الخاصة بمثل هذه الدراسات الحقلية ، فهو لم يدرب على قراءة الخرائط المساحية التفصيلية ، ولم يمارس المشاهدة العلمية المنظمة خلال التجوال أو الزيارة لاستقاء المعلومات من مصادرها الأصلية ، ولم يسبق له أن مر فى خبرة اســتخدام الاحصاء فى استخلاص الحقــائق واستنباط المعلومات بل ويجهــل مصادر هذا الاحصاء ...

ونزل المفتشون الى الميــدان ودخلوا فى المدارس والفصــول ، والتقوا فى نهاية الأسبوع كعادتهم ليقرروا عجز المدرس الصارخ بالنسبة لتدريس المناهج الجديدة ، فقد أهمل البعض تدريس محافظة القاهرة ، وانحرف البعض الآخر فى تدريسه هذا الجزء الهام من المناهج ، وكثرت الاستفسارات والاستيضاحات، وطالب الجميع بضرورة عقد ندوة للتغلب على هذه الصعوبة وهكذا **برزت الحاجة ملحة الى عقــد ورشــة ، وتوافرت جميع الضمانات لها للنجاح** ، فان المشــكلة مشكلة المدرس ، والرغبة صادرة عنه ، والفائدة عائدة عليه ...

الإعداد للورشة قبيل عقدها :

كان لا بد أن يبذل جهــد كبير من جانب المفتشين قبيل انعقاد الورشة ، فهناك أمور كثيرة يلزم الاتفاق عليها ، وتوحيد الرأى بالنسبة لهــا ، كما أن هناك وسائل كثيرة يلزم اعدادها وتوفيرها والحصول عليها ، والتدرب عــلى استخدامها والافادة منها ، كذلك كان لابد من تحــديد أهداف واضــحة متفق عليهــا ، يلتقى عنــدها جميع القـــادة والمشرفين والموجهــين ، حتى يمــكن توحيد الجهود للوصول اليها ولكن فى مرونة كاملة من غير تقيد أو جمود حتى تسير الورشة فى طريقها الطبيعى وفى الاتجاه الذى تمليه رغبات الذين طالبوا بعقدها وشعروا بالحاجة اليها .

عقدت عـدة اجتماعات للمفتشين حيث تمت مناقشة الخطوط العريضة ، ودرست المناهج الجديدة دراسة تحليلية عميقة ونوقشت الاتجاهات الجديدة فى المناهج المطورة والأهـداف المطلوب تحقيقها من وراء تدريس كل موضوع ، والمشكلات التى ينتظر مواجهتها فى أثناء العمل داخل الورشة ، كما درست الخرائط والمراجع وكتب الاحصاء التى سوف تكون فى متناول المدرسين داخل الورشـة كما حـددت المطبوعات التى يلزم اعـدادها وطبعها لتكون فى أيدى المدرسين وقت انعقاد الندوة ، وقسم العمل على المفتشين ليقوم كل فرد بنصيبه فى الاعداد للورشة ٠

وقد أمكن رغم ضيق الوقت ، والحرص على سرعة انعقاد الورشة قبل فوات وقت طويل من العام الدراسى اعداد الوسائل الآتية :

أولا : بالنسبة للمطبوعات : أعدت وطبعت ووزعت الخرائط والمذكرات الآتية :

١ ـ خريطة كبيرة للقـاهرة مقياس ١ : ٧٥٫٠٠٠ توضح حـدود المحافظة والأقسام ، وأهم الطرق والسكك الحديدية وبعض المعالم السياحية ٠

٢ ـ خريطة أخـرى لمحافظة القـاهرة توضح موقع المحافظة وأبرز المعـالم الطبوغرافية التى تحيط بها من جميع النواحى ٠

٣ ـ مذكرة وافية عن محافظة القاهرة تنـاولت نشأة العاصمة وتطورها ، والمظاهر الطبيعية التى تحيط بها وعناصر مناخها ،والسكان ونشاطهم، وأهم المصـانع والمتـاجر والآثار التاريخية والمعـالم السياحية وأبرز التحسينات التى أدخلت على القاهرة خلال الفترة الأخيرة ،كما تضمنت المذكرة احصـاءات كثيرة فى مختلف المجـالات والمصـادر التى يمكن الرجوع اليها فى طلب المزيد من الحقائق والمعلومات ٠

وقد اعتبرت هذه المذكرة جـرعة علمية سريعة تساعد المدرس عـلى التزود بقدر من العلم يمكنه من العمل داخل الورشة ، وتغرى المدرس بالقراءة والاطلاع فى موضوع حى جذاب يثير الانتباه كل يوم ٠

٤ ـ المنـاهج المطورة فى الجغرافية والتـاريخ والتربية الوطنية والخاصـة بالصف الأول الاعدادى ٠

٥ ـ أهداف المناهج الجديدة واتجاهاتها وأهم ما يميزها عن المناهج القديمة ٠

ثانيا : بالنسبة للخرائط المساحية التفصيلية : أعدت الخرائط الآتية :

١ ـ القاهرة وضواحيها	مقياس ١ : ٧٥٫٠٠٠	مصلحة	المساحة	المصرية		
٢ ـ القاهرة	« ١ : ٢٥٫٠٠٠	«	«	«	«	(١٩٤٥)
٣ ـ القاهرة (سياحية)	« ١ : ١٢٫٠٠٠	«	«	«	«	(١٩٦٢)
٤ ـ دليل مدينة القاهرة	« ١ : ١٥٫٠٠٠	«	«	«	«	(١٩٤٩)
٥ ـ القـــاهرة	« ١ : ٥٫٠٠٠	«	«	«		

ثالثاً : بالنسبة لكتب الاحصاء : أمكن توفير المراجع الآتية :

١ ـ الاحصاء السنوى العام ١٩٦٠ • المجلد الخاص بالقاهرة •

٢ ـ النتائج الأولية لتعداد السكان بالعينة ١٩٦٦ • مرجع رقم ٦٦/١٠٠٣

٣ ـ الكتاب السنوى للاحصاءات العامة للجمهورية العربية المتحدة من ١٩٥٢ ـ ١٩٦٦

٤ ـ مختارات من الاحصاءات العامة للجمهورية العربية المتحدة ١٩٥١/ ١٩٥٢ ـ ١٩٦٥/١٩٦٦

٥ ـ تعداد المنشآت لعام ١٩٤٦ ـ المجلد الثانى ـ محافظة القاهرة • مرجع رقم ٧٢٦/٢

٦ ـ سكان الجمهورية العربية المتحدة • مرجع رقم ٦٦/٢٠٠٥ يوليو ١٩٦٦

٧ ـ النتائج الأولية لتعداد السكان بالعينة ١٩٦٦ • مرجع آخر فى ٢٣ يوليو ١٩٦٦

٨ ـ المؤشرات الاحصائية للجمهورية العربية المتحدة ١٩٥٢ ـ ١٩٦٦ فى ٢٣ يوليو ١٩٦٧

٩ ـ الثورة فى عشر سنوات (أطلس احصائي) : ٢٣ يوليو ١٩٦٢

١٠ ـ الثورة فى ١٣ عاما • مصلحة الاستعلامات : ٢٣ يوليو ١٩٦٥

وهذه المراجع يمكن الحصول عليها من الادارة المركزية للاحصاء التابعة للجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء ـ رئاسة الجمهورية ، وبعضها يوجد فى مصلحة الاستعلامات •

رابعاً : بالنسبة للمراجع والكتب : حرص السادة المفتشون على اعداد مكتبة مناسبة عن مدينة القاهرة ، حتى تصبح الكتب الهامة فى متناول أيدى المدرسين في أثناء انعقاد الورشة ، وذلك للتعرف عليها وعلى محتوياتها ، ولتنمية الرغبة فى قراءتها أو على الأقل تصفحها ، أما أهم مراجع هذه المكتبة فكانت :

١ ـ كتاب القاهرة بأجزائه الثلاثة للأستاذ فؤاد فرج • الناشر : دار المعارف •

٢ ـ كتاب القاهرة للأستاذ شحاته عيسى • الناشر : دار الهلال •

٣ ـ كتاب القاهرة للدكتور عبد الرحمن زكى • الناشر : مكتبة النهضة •

٤ ـ حى الجمالية • بحث ميدانى علمى طبع على نفقة منطقة وسط القاهرة •

٥ ـ مطبوعات مصلحة الاستعلامات الخاصة بانجازات الثورة ٠

٦ ـ مطبوعات مصلحة السياحة الخاصة بمدينة القاهرة ٠

٧ ـ مجموعة صور قسم الوسائل التعليمية الخاصة بمعالم القاهرة السياحية ٠

خامساً : بالنسبة لدراسات وبحوث سابقة خاصة بمدن أو محافظات مصرية أو أجنبية ، فقد أمكن تدبير الدراسات التى نشرها المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية بمناسبة انعقاد المؤتمر الجغرافى العربى الأول ، والخاصة بالاسكندرية والفيوم كما أمكن تدبير البحث العلمى المفصل الذى نشر فى انجلترا عن مدينة برمنجهام وذلك حتى يمكن أن تصبح هذه البحوث فى متناول أيدى المدرسين كأنماط تنير السبيل أمامهم ، وتعطى فكرة عن أسلوب البحث الميدانى ، ومقدار الجهد العلمى الذى يبذل فى مثل هذا النوع من الدراسات ٠

سادساً : الاستعانة بفريق الدراسات الحقلية الذى تم تكوينه من بعض الأساتذة الممتازين فى بداية العام الماضى : بقصد التدرب على الدراسات الحقلية وتنمية الميل والاهتمام بهذا النوع الضرورى للمجالات القومية والتربوية والعلمية ، وقد اكتسب هذا الفريق خبرة لا بأس بها فى أثناء قيامه بالدراسات الحقلية التى تمت ونشرت عن حى الجمالية ، وهو يقوم هذا العام باجراء بحث ميدانى آخر عن حى الدرب الأحمر فقد استخدم بعض أعضاء هذا الفريق موجهين للحلقات داخل الورشة ٠

الخطوات التى مر بها العمل داخل الورشة :

اليوم الأول : بدأ العمل بعقد اجتماع عام لجميع الموجهين والمدرسين ، وفى هذا الاجتماع تم انجاز الأمور الآتية :

١ ـ التعريف بالمناهج الجديدة ـ أهدافها واتجاهاتها والنواحى التى تؤكدها ٠

٢ ـ التعريف بأهمية الدراسات الحقلية وأصولها ، وأهم مصادرها وطرق الافادة من هذه المصادر ، ونقصد بها الخرائط المساحية التفصيلية وقوائم الاحصاء ، والمشاهدة المنظمة الموجهة ، والمجهودات السابقة للدراسات الاجتماعية وغير الاجتماعية ٠

٣ ـ مناقشة نوع العمل المراد القيام به وتحديد أهداف أولية للورشة ٠

٤ ـ مناقشة تقسيم العمل على الأفراد : موجهين ودارسين ٠

٥ ـ توزيع المطبوعات المعدة والسابق ذكرها والتنبيه عن الوسائل التى أمكن اعدادها وتدبيرها لأعضاء الورشة ٠

وقد اختلف الرأى بالنسبة لتقسيم العمل على أعضاء الفريق ـ هل يتم التقسيم بحسب المواد بحيث تخصص مجموعة للمناهج وأخرى للأهداف وثالثة للنشاط ورابعة للمعينات ومصادر البحث وخامسة لطرق التدريس ، وانتهى

النقاش بضرورة مرور كل مجموعة فى خبرة مناقشة الموضوعات الجديدة التى أدخلت لأول مرة موزعة على المواد الثلاث والتخطيط لها خلال يومين ، بعدها يمكن أن تخصص كل مجموعة لتخطيط موضوعات مادة بالذات ، وعليه فقد قسم الدارسون الى مجموعات ثلاث ، وخصص لقيادة كل مجموعة اثنان من الموجهين .
٦ - بدء العمل داخل الحلقات ، حيث قام أعضاء كل حلقة فى نفس اليوم بقراءة المطبوعات ومناقشة محتوياتها ، وباعداد خطة عمل أو برنامج مفصل لها ، كما تمت التقسيمات الفرعية داخل كل حلقة ، وحددت التعيينات الواجب اعدادها والتفكير فيها خارج نطاق الورشة استعدادا لليوم التالى .

وانتهى اليوم الأول بعدم وضوح الرؤية ، وغموض الطريق الذى تريد أن تسلكه الورشة ، والشعور بالرغبة الملحة فى القراءة والاطلاع لسد الثغرة التى استكشفها المدرس فى ثقافته العلمية والمهنية والخاصة بمحافظة القاهرة وقراءة الخرائط وترجمة رموزها الى حقائق ومعلومات وكان هذا الشعور الذى انتاب الجميع موجهين ودارسين خلال اليوم الأول أكبر مشجع للمضى فى الشوط حتى النهاية ، وأوضح دليل على سلامة الطريق الذى سلكناه داخل الورشة .

اليوم الثانى : وفيه تمت العمليات الآتية داخل المجموعات الثلاث :

١ - تحليل مناهج المواد الثلاث ومناقشة موضوعاتها وبخاصة الموضوعات الجديدة التى أدخلت فى مناهجنا لأول مرة ، وتحديد العناصر المشتركة فيها .

٢ - اقتراح عدد من المحاولات للربط أو الدمج أو التكامل بين الحقائق العلمية فى اتجاه الوصول الى تنظيم أفضل لموضوعات المناهج الثلاثة .

وقد لوحظ أن الحقائق التى جاءت فى مناهج الوزارة الثلاثة يمكن تصنيفها فى وحدتين متميزتين : وحدة محافظة القاهرة ، ووحدة الجمهورية العربية المتحدة ، كما لوحظ أن الحقائق المتعلقة بكل وحدة موزعة على مناهج ثلاثة ، وتعالج فى كتب ثلاثة ، وتدرس منفصلة فى دروس ثلاثة خلال كل أسبوع .

كذلك لوحظ أن الحقائق التى جاءت فى مناهج الوزارة الثلاثة متعلقة بدراسة محافظة القاهرة ، يتضمنها البند الأول من منهج الجغرافية ، وجميع بنود منهج التربية الوطنية ، وبعض موضوعات قليلة من منهج التاريخ ، أما الحقائق المتعلقة بدراسة الوحدة الثانية والخاصة بالجمهورية العربية المتحدة فقد تضمنها البند الثانى من منهج الجغرافية ، ومعظم منهج التاريخ .

لقد أوحت هذه الملاحظات الى الدارسين بفكرة تنظيم المادة العلمية فى وحدتين دراسيتين تتحطم فيهما حواجز التخصص الضيق ، وتترابط الحقائق وتتكامل الخبرة ، وتتداخل المعلومات ، وحدة المحافظة ووحدة القطر ، وهكذا وضحت الرؤية أمام الجميع ، فاستكشف الطريق ، وتحدد برنامج العمل المطلوب انجازه فى بندين متميزين كل بند يحتاج الى جهد كبير .

البند الأول : اعداد منهج مفصل متكامل لكل وحدة من الوحدتين ٠

البند الثانى : اعداد خطة عمل كاملة مفصلة لتدريس كل وحـدة ٠ وبعد حصر جميع الحقائق المتعلقة بكل وحدة على حدة وكتابتها مصنفة فى جداول على السبورة حسب الترتيب والتخصص التى جاءت به فى مناهج الوزارة ، قامت مناقشة مجدية طويلة لدمج هذه الحقائق وتنظيمها ، وايجاد الروابط والعلاقات بينها كى تصبح وحدة منسقة مترابطة العناصر متكاملة الحقائق ، وقد استلزم الأمر عـدم التزام ترتيب الحقـائق التى جاءت بها فى مناهج الوزارة ، وأيضا اضافة موضوعات جديدة تجعل الانتقال سهلا ميسرا بين موضـوع وموضوع تجعل تقويم الحلقات شاملة للموضوعات المختلفة بحيث تبدو الوحدة الدراسية فى النهاية وكأنها موضوع واحد تتسلسل فيه الحقائق وتتكامل فيه الخبرات ؛ كما استلزم الأمر ايجاد مركز اهتمام تدور حوله الدراسة فى كل وحدة ، وذلك حتى ترتبط الدراسة بحياة التلاميذ اليومية وبحياة أسرهم ، وما يواجهونه كل يوم من مشكلات ، لكى تصبح الدراسة حية شائقة محببة الى نفوسهم ٠

وقد وجد أن حجم العمـل المطلوب انجـازه يفوق الوقت المخصص للورشة وربمـا امكانيات الدارسين الفنيـة ، واختلفت المجموعات الثـلاث فى الرأى فمجموعة رأت تنفيذ البندين بالنسبة للوحدتين ، ومجموعة رأت الاكتفاء بتنفيذ البندين بالنسبة لوحدة المحافظة فقط ، والمجموعة الثـالثة رأت تنفيذ البندين بالنسبة لوحدة المحافظة وتنفيذ البند الثانى بالنسبة لموضوعات الوحدة الثانية مصنفة فى مادتين كما جاءت فى منهجى الجغرافية والتاريخ ٠

وقد رأت هيئة الاشراف والتوجيه الأخذ برأى المجموعة الثالثة حتى يتم التحول تدريجيا فى منهج المواد المنفصلة الى منهج الدراسات المتصلة ، وحتى يدرب السادة المدرسون على هذا النوع من الدراسات المتكاملة فى وحدة محافظة القاهرة قبل مطالبتهم باعداد وحدة أكبر تحتاج الى دراية أوسع ٠

وانتهى اليوم الثانى فى المجموعات الثلاث بتنفيذ البند الأول بالنسـبة لوحدة محافظة القاهرة ، اذ وضع منهج مفصل متكامل لهذه الوحدة استوعب البند الأول من منهج الجغرافية وجميع موضوعات منهج التربية الوطنية ، وبعض حقائق من منهج التاريخ واتفق الرأى على أن يبدأ العام الدراسى بتدريس هذه الوحدة خلال شهرين بواقع ثلاثة دروس فى الأسبوع ، بمعنى أن يتم تدريسها فى ٢٤ حصة ٠ وقد وجد أن تدريس هذه الوحدة بالأسلوب السليم يسهل كثيرا تدريس وحدة القطر لأنه يضع الأساس العلمى المحسوس القريب من حياة التلاميذ لكل دراسة تالية ، فالنشاط البشرى داخل المحافظة والظروف الطبيعية فيها والمحيطة بها تعد صورة سهلة مصغرة لمـا هو موجود فى القطر كله كما أن المعالم السياحية والأثرية داخل المحافظة تجعل دراسة التاريخ القديم حية شائقة لأنها تقربها الى خيال التلاميذ وتعطى لها قيمة نفعية فى حيـاتنا الراهنة وتساعد على تنمية نوع من الوعى السياحى أصبح اليوم هدفا قوميا عظيم الأهمية ٠

اليوم الثالث :

خصص هذا اليوم لتنفيذ البند الثانى بالنسبة لوحدة المحافظة ، أى اعداد خطة عمل كاملة مفصلة لتدريس وحدة القاهرة بعد أن وضع لها منهج فى اليوم السابق وقد أتمت المجموعات الثلاث هذا العمل فى الاتجاه الآتى : —

١ — تقسيم المنهج الجديد لمحافظة القاهرة الى وحدات صغيرة أو موضوعات .

٢ — تحديد أهداف واضحة عامة لدراسة محافظة القاهرة ، ثم أهداف خاصة لكل وحدة صغيرة .

٣ — الاتفاق على الزمن اللازم لتدريس وحدة محافظة القاهرة ، ثم عدد من الدروس لكل موضوع أى تحديد برنامج زمنى للوحدة .

٤ — اقتراح أنماط متعددة من النشاط الدراسى الوظيفى المناسب لكل موضوع على حدة ، من حيث الجولات الحرة والزيارات الموجهة والمشاهدة المنتظمة ، ورسم الخرائط والأشكال ، وجمع العينات واعداد المعارض .... الخ

٥ — تحديد مصادر المعرفة المناسبة للتلاميذ بالنسبة لكل موضوع ، حيث لا يوجد كتاب مدرسى واحد مناسب يصلح مرجعا لهذه الوحدة .

٦ — تحديد مصادر المعرفة المناسبة للمدرسين لتدعيم ثقافتهم فى ميدان دراسة القاهرة من مراجع وكتب وخرائط مساحية ، وجداول احصاء .

٧ — ذكر المعينات التى يمكن للمدرس اعدادها بنفسه أو يمكن الحصول عليها من مصلحة المساحة وهيئة الاستعلامات والادارة المركزية للاحصاء .

٨ — اقتراح أنماط متعددة لطرق التدريس المناسبة لمعالجة موضوعات الوحدة وهكذا انتهى اليوم الثالث بمرور المدرسين فى المجموعات الثلاث باعداد منهج متكامل لمحافظة القاهرة ، والتخطيط الكامل لتدريس هذا المنهج ، وهو الموضوع الجديد الذى احتل بؤرة اهتمام المشرفين على الورشة .

اليوم الرابع :

كان يمكن أن تنتقل المجموعات الثلاث الى اعداد منهج متكامل لوحدة القطر ثم التخطيط المفصل لتدريسه على نفس النسق السابق بالنسبة لوحدة المحافظة لولا تدخل المشرفين على الحلقة للاعتبارات السابق ذكرها ، ولذا فقد رؤى الاحتفاظ بمنهج الوزارة بالنسبة لجغرافية القطر وتاريخه القديم وذلك بصفة مؤقتة هذا العام فقط ، على أن يتم التخطيط له بالصورة المقترحة فى العام القادم ، وهكذا وجهت الحلقات خلال هذا اليوم لاعداد خطة عمل كاملة لتدريس الموضوعات المتبقية فى اطارها التخصصى الذى جاءت به فى مناهج الوزارة ، ومن ثم فقد سار العمل فى الحلقات بالصورة الآتية :

١ ـ مجموعة (أ) وتختص باجراء تخطيط كامل مفصل لتدريس وحدة الجمهورية العربية من الناحية الجغرافية (كوحدة مادة منفصلة)

٢ ـ مجموعة (ب) وتختص باجـراء تخطيط كامل مفصـل لتدريس وحـدة الجمهورية العربية من ناحية تاريخها القديم ٠

٣ ـ مجموعة (ج) أسند اليها مراجعة المجهودات التى تمت بخصوص وحـدة محافظة القاهرة بعد أن استوعبت كل موضوعات منهج التربية الوطنية ، حيث تجمع لديها مجهودات الحلقات الثلاث فى الأيام الثلاثة الماضية ، فقامت بدراستها دراسة تحليلية ، وخرجت منها بمشروع موحد يجمع مميزات كل عمل ويعطى برنامجا واحدا وخطة عمل واحدة ٠ نشرناها فى نهاية المقال ٠

وقد عكف المشرفون والموجهون على مراجعة ما انتجته الورشة بالنسبة لوحدتى المحافظة والقطر وقاموا بطبع المنهج المقترح وخطة تنفيذه قبل بدء اليوم الخامس والأخير حتى ينصرف الجميع الى مدارسهم وفى ايديهم ما خططوا له وما اتفقوا على تنفيذه عقب عودتهم الى تلاميذهم ٠

اليوم الخامس :

بدأ اليوم باجتماع عام لأعضاء المجموعات الثلاث ، حيث وزعت المطبوعات الخاصة بالمنهج فى وضعه الجديد والتخطيط الكامل لتدريسه واعطيت الفرصة لقراءة هذه المطبوعات ومناقشتها مع الرد على جميع الاستفسـارات الخاصة باسلوب المعالجة وطرق التدريس والأعمال التحريرية للتلاميذ وأسئلة التقويم ، ودور التلاميذ فى تحصيل العلم وجمع الحقائق ودور المدرس فى اعداد المعينات وتوفير الخرائط ، واتفق على أن ينتهى تدريس وحدة محافظة القاهرة بتنظيم معرض صغير من انتاج التلاميذ والمدرسين ٠

مرحلة التنفيذ الميدانى : وهى تتم اليوم فى المدارس تحت اشراف المفتشين وتوجيههم ، وستستمر هذه المرحلة حتى نهاية العام الدراسى ٠ وتؤكد الزيارات التى تمت حتى اليوم للمدارس والفصول فاعلية الورشة ونجاحها الى حد كبير .

بقى أمل واحد يراود عقول المشرفين والموجهين ، ويفرض نفسه دائما وهو اعداد مرجع مناسب لوحدة المحافظة ، يستطيع أن يرجع اليه المدرسون والتلاميذ

وقد خطط لهذا المرجع ووزع العمل على بعض المفتشين والمدرسين ونرجو أن يتم ليتحقق الأمل ٠

ما حققته التجربة من أهداف :

يمكن القول ان تجربة هذا العام حققت أهدافا جديدة بالاضافة الى الأهداف العلمية والتربوية والعملية التى حققتها تجربة العام الماضى ، وسنكتفى بذكر الأهداف الجديدة معتمدين فى بقية الأهداف على مقال العام الماضى :

١ ـ التعرف على طبيعة المناهج الجديدة وأهدافها واتجاهاتها وبخاصة بالنسبة للموضوعات التى ادخلت لأول مرة فى مناهجنا ٠

٢ ـ تدعيم ايمان المدرسين بأهمية الدراسات الحقلية فى المجالات العلمية والقومية والتربوية ، مع التبصير بأهداف هذه الدراسات وأصول تنفيذها والقيام بها ٠

٣ ـ استكمال ثقافة المدرس العلمية والتربوية بالنسبة لوحدة محافظة القاهرة ، وتوجيهه للقراءة والاطلاع على بعض المراجع والكتب ٠

٤ ـ تدريب المدرسين على استخدام مصادر الدراسات الحقلية من خرائط واحصاءات ومشاهدات وتبصيرهم بطرق تقديمها للتلاميذ ٠

٥ ـ اكساب المدرسين جرأة تحليل منهج الوزارة المركزى واعادة تنظيم موضوعاته ، بل والتخطيط لمنهج جديد يقوم على أساس مغاير للأساس الذى بنيت عليه مناهج الوزارة ، وهذه خبرة متقدمة جدا بالنسبة لمدرس المرحلة الاعدادية ٠

٦ ـ تدريب المدرسين على التخطيط الكامل لتدريس « وحدة مواد » متكاملة الخبرة واعداد « خطة عمل » تنفذ فى المدارس بعد عودة المدرسين ٠

٧ ـ اعطاء المدرس فرصة اعداد جميع وسائله والتخطيط لها قبل البدء فى استخدامها ٠

٨ ـ تدريب المدرسين على الربط بين المواد الاجتماعية ، وتقديم حقائق متكاملة ، والكشف عن أهمية ذلك فى تحقيق الأهداف المرجوة ٠

اما عن اقبال المدرسين على العمل داخل الورشة ، والجهد الضخم الذى بذلوه والحرص على تحمل المسئولية ، والعمل داخل فريق ، والتعاون ، والانصراف كلية الى العمل الجاد فى صمت ومثابرة ، وربط العلم بالحياة ، والايمان برسالة التدريب وغير ذلك كثير من أهداف تعليمية وتربوية ؛ فاننا نرجو القارىء أن يرجع اليها فى مقال العام الماضى الذى نشر تحت نفس عنوان هذا المقال ٠

وأخيرا فان الثقة فى النفس ، والايمان بالعمل الجاد خير ما انتجته الورشة عند غالبية المدرسين ٠

وفيما يلى : عرض سريع للمشروع الموحد الذى انتهى به عمل الورشة ٠

وحدة محافظة القاهرة

وحدة دراسية للصف الأول الاعدادى

(يخصص لها ثمانية أسابيع ـ ٢٤ حصة)

أولا ـ أهداف عامة للوحدة

١ ـ تنمية العاطفة التى تربط التلميذ بمحافظته ، مع تبصيره بامكانيات هذه المحافظة ومشكلاتها حتى يصبح مواطنا له دور فعال فى النهوض بهذه المحافظـــة ٠

٢ ـ بنـاء أساس علمى محسوس واضح ووظيفى مرتبط بحياة التلاميذ اليومية يمكن البناء عليه بالنسبة للدراسات التالية ٠

ثانيا ـ محور الدراســـة

التلميذ فى الأسرة ـ حاجاته المادية والخدمات المختلفة التى تقدم له ٠

ثالثا ـ عناصر الوحدة

العنصر الأول : التلميذ فى الأسرة :

الأسرة : تكوينها ـ وظيفتها ـ العلاقات بين افرادها ؛ مع توضيح دور التلميذ فى أعمالها ـ حاجات الأسرة الرئيسنية الخاصة بالمأكل والملبس والمسكن والأدوات والرعاية والخدمات على اختلاف أنواعها ـ مشكلات الأسرة ووسائل النهوض بها ٠

العنصر الثانى : الأسرة فى الحى :

الأسرة كنواة للحى ـ موقع الحى من القاهرة ـ عدد أحياء القاهرة جيران الحى من القاهرة ـ الظاهرات الطبيعية فى الحى ـ عدد سكان الحى ـ نشاط سـكان الحى بصـفة عامة ـ الهيئات الحكومية التى تخدم الأسرة فى الحى ـ الهيئات الشعبية ٠

العنصر الثالث : التلميذ فى المحافظة :

موقع القــاهرة ـ حـدودها وجيرانها ـ المساحة ـ شـكل هـذه المساحة الظاهرات الطبيعية الممثلة فى المحافظة وحولها ـ (يشـار الى الاضـافة الى مشروع القاهرة الكبرى) ـ المعالم السياحية : الطبيعية والتاريخية ـ ضرورة تدريب التلميذ على قراءة الخريطة ٠

العنصر الرابع : سكان القاهرة :

توزيعهم ـ كثافتهم المحلية والنسبية ـ نشاطهم وأنواع هذا النشاط ـ ما يقدمه من انتاج للأسر المختلفة ـ مدى كفاية هذا الانتاج لحاجات الأسرة ـ مركز انتاج المحافظة بالنسبة للجمهورية .

العنصر الخامس : الخدمات التى تقدم لسكان القاهرة :

١ ـ خدمات الهيئات الحكومية على مستوى المحافظة ورئاستها .

٢ ـ خدمات الهيئات الشعبية على مستوى المحافظة ورئاستها .

٣ ـ خدمات القطاع العام والقطاع الخاص .

٤ ـ مجلس الحى ومجلس المحافظة .
ابراز مدى كفاية هذه الخدمات .

العنصر السادس : أهم مشكلات محافظة القاهرة ووسائل التغلب عليها :

الازدحام ـ الاسكان ـ المواصلات ـ التموين ـ الترفيه وشغل أوقات الفراغ ـ النظافة (العناية بمشروعات تجميل القاهرة وجهود الثورة فى سبيل ذلك) .

رابعـا : توصيات لتنفيذ الوحدة :

١ ـ تأكيد نشاط التلميذ وايجابيته عند تدريس هذه الوحدة بحيث يتخذ النشاط أساسا لتدريسها .

٢ ـ الاهتمام بالمشـاهدة الفعلية والتدرج من الطبيعة الى اللفظ الى الـرمز (الخريطـة) .

٣ ـ تنظيم مشاهدات للتلاميذ على مدى زمنى طويل ينتهى بنتائج وتعميمات.

٤ ـ تدور الدراسة حول الحق والواجب .

٥ ـ تأكيد تدريب التلاميذ على قراءة الخرائط واستخدام الاحصاء .

٦ ـ يعنى بابراز مدى كفاية الانتاج والخدمات فى المحافظة لسكانها . ويحسن لو أعطى الانتاج باسمائه التجارية .

٧ ـ يعنى بربط النشاط البشرى بالظروف الطبيعية .

٨ ـ يستهدف من دراسة المعالم الطبيعية والسياحية ، تنمية وعى سياحى عند التلاميذ .

دور التربية فى إعداد النشء للقيام بدوره فى عملية التطوير

للأستاذ محمد واصف حمص
مدير عام مركز الوثائق والبحوث التربوية

الخدمة العامة قديمة بقدم الانسان ، الذى يقال عنه بحق ، انه اجتماعى بفطرته ، أو مدنى بطبعه ، اذ نراه يندفع بسليقته الى اغاثة غيره ، أو خدمته ، عندما يرى ذلك الغير ، فى حاجة ماسة الى العون ، لظرف طارىء ، أو ضرورة مفاجئة ، أو كارثة عامة : كالحرائق والسيول والفيضانات والأوبئة والحروب والزلازل والأعاصير •

وهذا الاندفاع التلقائى من جانب الانسان الى اغاثة أخيه الانسان وعونه وخدمته تمليه عليه فطرته التى جبل عليها منذ كان يعيش فى جماعات بدائية صغيرة العدد ، مضطرة الى التجمع والتعاون والتكتل للمحافظة على كيانها ازاء ظروف الحياة القاسية التى كانت تعيش فيها ، كهجوم الحيوانات المفترسة أو نزول الكوارث الطبيعية المفاجئة : فهى فى تصرفها هذا تسير وفق قانون المحافظة على البقاء حتى لا تنقرض •

وبتدرج الإنسان فى سبيل التطور والرقى تقاربت الجماعات البدائية وتجاورت ، وقامت بينها علاقات الجوار التى تقضى بتبادل المعونة فيما بينها وتبادل المنفعة لكل منها ثم وجدت أن من مصلحتها العامة أن تتجمع فى شكل مجتمعات كبيرة اتخذت لنفسها نظما وتقاليد تضم أفضل ما كان فى نظم الجماعات الأولى ، وتهدف أول ما تهدف الى صالح المجتمع وسعادة أفراده والمحافظة على بقائه ، وهذا لا يتأتى الا بمعرفة حاجات هذا المجتمع ، والتعاون بين أفراده جميعا بصورة تلقائية منظمة مستمرة ، كل على قدر طاقته وأمكانياته لسد تلك الحاجات عن طريق بذل الجهود والقيام بخدمات مختلفة ، بصرف النظر عن المصالح الفردية أو الشخصية لكل منهم •

واستدعت الحال تنظيم هذه الخدمات عندما ظهرت الخدمة الاجتماعية مهنة من المهن ، وبدأ المختصون يطبقون طرقها فى عملهم فظهرت المؤسسات والهيئات التى تضم المتطوعين للعمل فى شتى ميادين الخدمة وفى أوقات السلم والحرب على السواء ، فمن هذه المؤسسات ما تخصص لرعاية الأمومة والطفولة أو ذوى العاهات والعجزة ومنها ما تخصص للخدمات الترويحية كالأندية والساحات

والمعسكرات وغير ذلك ، ومنها ما تخصص للخدمات المتصلة بالدفاع المدنى والاسعاف والتمريض والتموين والتعبئة القومية ورعاية المهاجرين أو الخدمات المتصلة باعادة التعمير والانشاء ...

وهكذا ظهرت الخدمة العامة فى صورتها الراهنة وأصبحت ضرورة اجتماعية فى كل مجتمع مهما كانت درجة تقدمه ، يسهم فيها جميع المواطنين ، عن طواعية واختيار ، كل بالقدر الذى يستطيعه ، وفى حدود طاقاته وامكانياته لمقابلة الحاجات العاجلة والمستقبلة للجماعات المحلية وللمجتمع بأسره بصورة عامة .

وهكذا أصبحت الخدمة العامة الركيزة الرئيسية التى يتخذها أى مجتمع لاحداث التطور الذى ينبغيه لتحقيق أهدافه القومية وبخاصة فى الدول النامية التى تكثر مشاكلها الموروثة والطارئة ، والتى تبذل كل منها قصارى جهدها لاحداث تغييرات جذرية فى مجتمعها يتبدل بها نمط الحياة فيه واسلوب السلوك السائد بين أفراده بما يخدم مشروعات تنمية المجتمع التى تخططها الدولة والتى تتوحد فيها الجهود الشعبية مع جهود الدولة بهدف النهوض بالأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المحلية فى تلك الدولة ، ولكى تتمكن تلك المجتمعات من الاسهام الكامل فى التقدم القومى للمجتمع العام فى تلك الدولة .

ولما كان مجتمعنا العربى مجتمعا ناميا مسرعا فى نموه ، اذ يقفز قفزات واسعة فى سبيل التقدم ، فقد كان أمرا طبيعيا أن تكثر مشاكله ، أضف الى هذا ما ورثه مجتمعنا من المشكلات العميقة الجذور التى نبتت مع التاريخ فى عهود الاقطاع والاستعمار ، والتى تأصلت بمرور الزمن فى حياة الناس حتى أصبحت شيئا عاديا فى حياة الأفراد والجماعات ، وأصبح تقبل غيرها أمرا عسيرا يتطلب الكثير من الجهد والصبر والعناء ...

وتمتاز مشكلاتنا كذلك بتشعبها تشعب جذور النبات فهى تمتد الى كل مجالات حياتنا فى المنزل والمدرسة والشارع ومكان العمل كما تمتاز أيضا بترابطها ترابط حلقات السلسلة التي ترتبط كل واحدة منها بالأخرى حتى ليصعب علاج الواحدة منها دون النظر فى علاج الأخرى فى نفس الوقت .

وبهذه الصورة فرض على مجتمعنا مواجهة مشكلات عسيرة الحل : فهى لعمقها تتطلب زيادة فى بذل الجهود ، وهى لتشعبها تقتضى مواجهة بالعمل فى كافة المجالات وفى وقت واحد ، وهى لترابطها تلتزم المقابلة بمخطط شامل متكامل يتناول كافة الميادين .

وبناء على هذا كله ، تطلب الأمر ، لعلاج تلك المشكلات ، واحداث التطوير المطلوب فى المجتمع ، أن يقف المجتمع كله وبجميع قطاعاته ، وسائر أفراده فى مواجهة تلك المشكلات ...

وهكذا تهيأت الفرصة لكل مواطن أن يقوم بواجبه ، ويؤدى دوره فى عملية التغيير والتطوير ، وأن يعمل لمقابلة المشكلات وتذليل العقبات وهذا لن يتأتى الا عن طريق الخدمة الموجهة لكافة أبناء الوطن سواء أكانت تلك الخدمات اجتماعية أم اقتصادية ، أم صحية أم ترويحية ، أم غير ذلك ٠

وليست الخدمة العامة موقوفة على الأهالى وحدهم أو على أجهزة الدولة وحدها ، ولكنها فرض مشاع بينهما ، لكل منهما نصيب فيه بقدر ما يستطيع من جهد وامكانيات ٠٠٠

دور المدرسة الحديثة فى الخدمة العامة :

وكان أمرا طبيعيا أن تهتم المدارس فى جميع الأقطار ـ باعتبارها حقول التربية ـ بالخدمة العامة ، كعنصر رئيسى فى التربية ، تعتمد عليه فى صنع وانتاج رجال المستقبل وتربية الشباب تربية اجتماعية سليمة ٠

ولم تتوان المدرسة العربية الحديثة فى تطبيق هذا الاتجاه العالمى فأسهمت فى خدمات مناسبة للبيئة التى تعيش فيها وبخاصة بعد أن استحدثت الخدمة الاجتماعية المدرسية ، **واعتبرت المدرسة مؤسسة اجتماعية لها خطرها ووظيفتها فى خدمة البيئة المحلية بوجه خاص وفى تطوير مجتمعنا الاشتراكى الناهض بوجه عام ٠**

وهكذا اعتبرت المدرسة مركز القيادة والتوجيه فى المجتمع الذى يحيط بها وهى بهذا تمثل دور الرائد له ، فهى دائما فى الطليعة ، تدأب على رفع مستوى الحياة والنهوض به وتدفع قدما بعجلة تطوره وتقدمه وازدهاره ٠

ويقتضى مركز المدرسة فى المجتمع ورسالتها من حيث انها معمل الريادة وبوتقة التوجيه السليم وحاضنة الأجيال المستقبله ، يقتضى بأن تبدأ بنفسها بالخطوة الأولى ، لأنها تضم من الرواد والقادة ، من يقدرون على وضع أسس التعاون ، ورسم خطة تبادل المنفعة والتعاون بين المدرسة والبيئة ٠٠٠

وهكذا أصبحت المدرسة تمثل مركز الريادة التربوية والاجتماعية بين تلاميذها وفى المجتمع المحيط بها أيضا ، فصار لزاما عليها أن توسع مجالها وتؤثر فى المجتمع :

أولا ـ عن طريق تربية أفراده وتثقيفهم والنهوض بهم وتخريج مواطنين متفهمين لمشاكل بلادهم ٠

ثانيا ـ عن طريق اتاحة الفرصة لطلابها لاحداث التطوير المطلوب بما يؤدونه من واجبات لخدمة بيئتهم ، وما تؤدى اليه تلك الخدمة نفسها من تربية النشء تربية اجتماعية قومية صالحة تحقق النمو الاجتماعى لجميع المواطنين ٠٠٠

ولما كانت المدرسة لا تستطيع ، أن تضطلع بدورها فى الاصلاح الاجتماعى فى البيئة الا اذا عملت على تنسيق خدماتها العامة مع غيرها من المؤسسات والهيئات الموجودة فى البيئة ، فلذلك كان عليها قبل كل شيء أن تسعى أولا الى تحقيق جو صالح من العلاقات بينها وبين البيئة والمجتمع الذى تعيش فيه بقصد احداث التطوير المطلوب والقيام بدورها فيما يسمى بخدمة البيئة أو الخدمة العامة .

وأصبح من الواجب على المدرسة أن تمهد لذلك بتعريف المواطنين برسالتها لتكسب استجابتهم وتأييد الرأى العام لها ، وأن تعمل كذلك على تبصير المواطنين بقيمة الترابط بينها وبينهم وما يحققه ذلك من نفع كبير للأبناء وللمواطنين أنفسهم . كما أن عليها كذلك أن تستغل امكانياتها ونواحى النشاط فيها لدراسة المجتمع الذى تعيش فيه والمحافظة على تراثه وميزاته الخاصة وتنميتها واكتشاف ما فيه من عيوب وانحرافات ، والعمل على علاجها أو تلافيها . **كما ينبغى على المدرسة أن تعمل على تزويد ذلك المجتمع بكل ما يمكن أن يستوعبه من ضروب التحسين وعوامل التقدم** ، فلا تقتصر على امداد المجتمع بأفراد عاديين شبيهين بأفراده ، بل عليها أن تحسن النوع الذى تخرجه ، فتعمل على أن يكون الناس أحسن صحة وأفضل خلقا وأعظم ادراكا وأكثر فهما لغيرهم وأشد فاعلية وأكثر مهارة فى العمل وأوسع أملا فى الارتفاع بمستوى وطنهم . كما أن عليها كذلك **أن تعمل على تكوين الاتجاهات الاصلاحية فى عقول الناشئة** وتغذية تلك الاتجاهات حتى تتعشقها قلوبهم فيتحمسوا لتحقيقها حينما يتخرجون ليقودوا المجتمع فيحدثوا بذلك التطوير المطلوب .

ولكى تقوم المدرسة الحديثة بدورها الكامل فى اعداد تلاميذها للخدمة العامة ينبغى عليها اتخاذ الوسائل الآتية :

- **أن تكون مشاكل الحياة الرئيسية الكبرى** هى المحور الذى يدور حوله البرنامج الدراسى ، فهناك المشكلات الصحية مثل سوء التغذية والعادات غير الصحية ، والمشكلات الاجتماعية مثل عدم التعاون والتواكل والسلبية والمشكلات الاقتصادية مثل انخفاض مستوى المعيشة ، كل هذه وغيرها تقدم مادة مناسبة للدراسة بالمدرسة اذا راعى المدرس البساطة فى عرضها بما يتفق ومستوى التلاميذ .

- **أن يكون العمل فى المدرسة هو أساس التعليم** ، وأساس كل نشاط يمارس فيها والمقصود بالعمل أيضا هو ممارسة ألوان النشاط الذى يعود بالنفع والخير على أفراد المجتمع فالطفل منذ دخوله المدرسة الابتدائية حتى نهاية تعليمه ينبغى أن يعيش فى جو العمل ، وأن يكتسب عادات العمل المثمر ، وأن ينظر الى مكانه فى المجتمع بقيمة ما ينتجه ، والعمل بالمفهوم الاشتراكى هو العمل الذى يعود بالنفع على أفراد المجتمع وبذلك **يكون مفهوم العمل** فى المدرسة هو الذى يجعل التلميذ يشعر دائما بأنه عضو عامل فى مجتمع

يقوم على أساس العمل الجدى ، فهو العمل الذى يهيئه للاندماج فى الجماعة العاملة ويربطه بالنظام الاجتماعى القائم ، وهو العمل الذى يتجه نحو الانتاج والاسهام العملى فى وسائل النهوض بالمجتمع .

- **ألا تعتبر المواد الدراسية** المختلفة والمعلومات والمعارف التى يحصلها التلاميذ **غاية فى ذاتها** ، وانما هى فى الحقيقة وسائل تسهم فى حل المشكلات التى تواجه المجتمع وتطويره فى الاتجاه المرغوب فيه اذا استخدمت استخداما وظيفيا .

- **أن توجه قدرات التلاميذ ومواهبهم** بحيث تعمل لمصلحة الفصل والمدرسة والبيئة المحيطة ثم لمصلحة المجتمع الأكبر .

- **أن يقوم التلاميذ بخدمات فعلية لمدرستهم ولبيئاتهم المحلية وللمجتمع** بما يتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم : ففى المدرسة يقومون مثلا باصلاح الأثاث التالف وطلائه واجراء الترميمات البسيطة والمحافظة على نظافة المدرسة ورعاية حديقتها وانتاج ما يلزم المدرسة من أدوات ؛ كل ذلك فى حدود امكانياتهم وطاقاتهم ...

وبالنسبة للبيئة يشارك الطلاب مثلا فى رفع مستوى الوعى العام للنظافة والصحة فى أحيائهم عن طريق سلوكهم الشخصى والرسومات التوضيحية وتنظيم أيام يقومون فيها مع الأهلين بحملات للنظافة والدعاية الصحية ، كما يمكن أن تهيىء المدرسة مسرحا بسيطا يتنقل فى أحياء المدينة أو فى القرية لنشر الدعاية الصحية والاجتماعية والتعاونية والثقافية بين المواطنين . **كما يمكن للطلاب أن يشاركوا فى نشر الوعى القومى** المستنير بين المواطنين فى محيط مدرستهم عن طريق الندوات وحفلات التمثيل والمسرح المتنقل والمعارض واللوحات ...

كذلك يمكن تدريب الطلاب على تأدية خدمات عامة للمجتمع وذلك كالاسهام فى مشروع ناصر لتوسيع وتعميق قناة السويس أو المشاركة فى الأعمال التحضيرية لبناء السد العالى أو فى التطوع لمكافحة الأمية أو فى أعمال التعمير لبور سعيد بعد الاعتداء الثلاثى أو فى ازالة آثار العدوان الأخير على منطقة القناة أو الاسهام فى برامج الوعى الصحى والثقافى والاجتماعى ...

- **أن تتوثق الصلات بين المدارس ولجان الاتحاد الاشتراكى والمؤسسات** وهيئات الخدمات العامة فى محيطها للمشاركة فى مجالات الخدمة العامة فى حدود امكانياتها وطاقاتها .

- أن يقوم الطلاب بتكوين جماعة للخدمة العامة فى المدرسة تقوم بالتعرف على المجتمع المراد خدمته وتحديد بعض احتياجاته التى يمكن مقابلتها عن طريق الخدمة التطوعية ثم الاتصال بالجهات المعنية سواء أكانت حكومية أم أهلية

للافادة من جهودها فى تلك المجالات والانتفاع بمساعداتها المادية ، على أن تتصل تلك الجماعة أيضا بقادة المجتمع الذى تريد خدمته وذوى الرأى فيه للتعرف على رأيهم والحصول على تأييدهم ومساعداتهم ، وفى ضوء ذلك تحدد الجماعة مشروعها وتقوم بالدعوة له ثم تبدأ فى تنفيذه ثم تتابعه وتقومه .

الأسس التى ينبغى أن يبنى عليها اعداد الشباب للقيام بدورهم فى الخدمة العامة :

- **الوعى الواسع العميق بقضايا المجتمع المحلى ومشكلاته** ، وهذا يتطلب تربية قومية سواء داخل المدارس والمعاهد التعليمية متمثلا فى برامج التربية القومية المقررة فى المدارس والمعاهد والجامعات أو عن طريق منظمات التوجيه القومى ولجان الاتحاد الاشتراكى أو عن طريق وسائل الاعلام المختلفة مثل قوافل الثقافة القومية وحملات التوعية القومية وما تقوم به الصحافة والاذاعة المسموعة أو المرئية ونشر الكتب والمطبوعات التى تقوم بها الهيئات العلمية والفنية المختلفة كالمعاهد والجامعات والمؤسسات وذوى الخبرة من المواطنين .

فاذا توافر هذا الجو الذى يعيشه النشء ، ينمو وعيه ، وتتسع مداركه مع تقدمه فى مراحل نموه فى مراهقته وفى شبابه ، وبذا يصل الناشىء الى مرحلة الشباب وقد آمن عن وعى تام بمشكلات وآمال مجتمعه ؛ ومن ثم يكون أقدر من غيره ممن لم تتح لهم فرصة هذا النمو فى الادراك والوعى بطريقة مستمرة ومتصلة على تفهم ظروف وامكانيات مجتمعهم المحلى ، فيستطيع أن يسهم بنصيب واع فى عمليات التطوير المطلوبة .

- **الفهم السليم للأوضاع الثقافية والاجتماعية الموجودة فى المجتمع** وهذا قد يأتى عن طريق الاطلاع والدراسة لما أجرى من بحوث اجتماعية كما قد يأتى عن طريق برامج التعليم أو عن طريق المعسكرات الدراسية فى البيئة التى تنظمها المعاهد التعليمية أو منظمات الشباب المختلفة ويقتضى واقعنا الاجتماعى من المسئولين عن التربية والتعليم فى المدرسة وخارجها النظرة الرشيدة فى تراثنا الحضارى والثقافى بمواجهة صريحة تبدأ من الواقع لتحركه وتدفعه فى اتجاهات الثقافة الاشتراكية دون أن يصدهم عن هذه المواجهة تعصب أو تحيز ، فان التعصب صورة للجمود وعدم الحركة ، كما أن التحيز دليل الغرور المؤدى الى العزلة عن التقدم والتطور : فالقول مثلا بأن كل ما ورد فى تراثنا يستحق التمجيد كما يستحق التمسك به لأنه تراثنا ، هو تعصب أعمى ، وهذا بطبيعة الحال لا يمنع من الاعتزاز به كفكر عربى بناء وفكر انسانى هادف ، وبهذه الطريقة الصريحة يمكننا أن ننظر الى تراثنا نظرة واعية تجعلنا نختار منه ما يلائم ظروفنا ويتواءم مع أهدافنا القومية ، ويكون زاداً لحاضرنا ، وهداية فى طريقنا الى المستقبل ، ويخرج بالموضوع عن مجرد المباهاة والتفاخر السلبى بالماضى .

كذلك الحال عند مواجهتنا لتراثنا الشعبي ، فلا ينبغي أن ننظر الى هذا التراث على أن كل ما فيه جميل وعذب وصادق في تعبيره وأصيل في قيمته ، وليس معنى هذا أن ننظر الى هذا التراث على أنه مجرد غثاء لا نفع فيه ولا قيمة له ،ولكن نظرتنا اليه ينبغي أن تكون نظرة فاحصة موضوعية علمية ، بحيث نستطيع أن نتعرف منها على ألوان التعبير والخلق في حياتنا ، وبحيث تكون تلك الدراسة العلمية أداة ترفع بواقعنا الى مستوى آمالنا ٠

على أن دراسة تراثنا القومي العربي العام ، لا ينبغي أن تصدنا عن دراسة تراثنا الشعبي المحلي بدعوى أنه يمثل التنوع والاختلاف بين الأقطار العربية أو أن نلجأ في دراسة هذا التراث المحلي الى ابراز المفردات المتشابهة فحسب بقصد التدليل الساذج على قيام الوحدة الثقافية في الأمة العربية ، فان الألوان المحلية والتعبيرات المتنوعة الممثلة في ثقافتنا العربيه انما هي دليل الحيوية والدسامة والجمال في تلك الثقافة ، وهذا التنوع في اطار الوحدة هو السبيل السوى الى تجديد الثقافة العربية العامة واثرائها ٠

◆ **تنمية الأسلوب العلمي في التفكير والتخلص من التحيزات الضارة** ، والتدرب على ممارسة التفكير الناقد خلال المناقشة والتجريب الذي ينبغي تشجيعه وعدم التخوف منه ما دام في اطار الصالح العام ، فان الحياة المتطورة تجريبية في أساسها ٠٠٠

◆ **الاهتمام بتربية القيم الخلقية والروحية النابعة من الضمير الانساني** الحي لتنمية الحساسية الاجتماعية بما يعانيه أفراد المجتمع المحلي بوجه خاص والمجتمع الكبير بوجه عام ٠

◆ **الاسهامات الفعلية في نواحي النشاط المختلفة التي يتطلب المجتمع القيام بها** بحيث تبذل تلك الاسهامات من جانب شباب الأمة : ولا أقصد بالشباب هنا قطاعا معينا من المجتمع في جميع الأعمار ولا عمرا معينا في جميع القطاعات ولكن الشباب في جمهوريتنا هو جميع المواطنين ، هو الشعب كله شبان وشيبة ، رجاله ونساؤه ، كل على قدر جهده وامكانياته ٠

◆ **الفهم الدقيق والمهارة الفائقة في استخدام الأساليب العلمية والوسائل الحديثة في حل المشكلات** سواء في الميادين الفكرية أو الصناعية أو الاقتصادية أو الاجتماعية وهذا يستلزم العناية بالدراسة المنظمة في المدارس والمعاهد والكليات مع الاستمرار في التدريب والاطلاع على أفضل ما وصل اليه التفكير الانساني ٠

◆ **الفهم الدقيق والمهارة الفائقة في استخدام الأساليب العلمية والوسائل والتطوير** حتى يمكن أن يتم العمل ويؤتي ثماره المرجوة بأقل التكاليف من الجهد والوقت ٠٠٠

◆ **حسن اختيار القادة والرواد والمعلمين** ، اذ عليهم يقع العبء الأكبر في توعية واعداد الشباب في كافة مجالات النشاط وينبغي أن نطمئن الى الى ايمانهم العميق بوطنهم ووعيهم بأهداف وآمال ومشكلات المجتمع وثقتهم بامكانية تطويره نحو مستقبل أفضل ٠

فى تدريس الرياضيات

للدكتور محمد العطرونى
كلية المعلمين ــ جامعة أسيوط

مقدمة : ان موقف الانسان تجاه الرياضيات قد أخذ صورا مختلفة عبر الزمن • ففى الوقت الذى كان الاهتمام الرئيسى للانسان هو علاقته بشىء أو أكثر من الأشياء الموجودة فى الطبيعة كانت الرياضيات اختراعا مقدسا وسرا غامضا •

وعندما تركز انتباه الانسان على الطبيعة والكون وعلاقته بهما استخدمت الرياضيات بقوانينها أداة التعبير عن محتويات تلك الطبيعة وهذا الكون وأصبحت لغتها هى اللغة المناسبة لاستكشاف الطبيعة الأرضية والكونية فى بادىء الأمر بالنسبة لعلوم الفيزياء والفلك ثم العلوم الطبيعية فيما بعد ، بحيث كانت الرياضيات ــ رغم تطورها فى خط مواز لهذه العلوم الطبيعية ــ تساعدها فى مشكلاتها والتعبير عن نتائجها • ولذلك كانت الهندسة عند رينيه ديكارت « René Descartes » ١٥٩٦ ــ ١٦٥٠ هى النموذج الذى يجب أن تجاهد جميع العلوم الأخرى فى محاكاته • وكان علم الميكانيكا هو الباعث الحقيقى للتقدم الحاسم فى القرنين السابع عشر والثامن عشر حيث قاد نيوتن ١٦٤٢ ــ ١٧٢٧ ، وليبنتز ١٦٤٦ ــ ١٧١٦ هذا التقدم بوساطة حساب التفاضل والتكامل •

وعندما كشف الانسان أنه مركز توجيه وتيسير العالم واقتنع بأن الرياضيات نشاط ابتكارى للعقل البشرى ، ظهرت الحاجة الى دراسة أصول الرياضيات ، فاتجه علماء الرياضة الفلاسفة الى حل مشكلة الأصول فى الرياضيات على أساس هذين الاتجاهين الرئيسين :

١ ــ البحث عن أصول وطيدة فى أحد الفروع وفحصه باسهاب كبير • وقد اختير فصل الأعداد الصحيحة لهذا الغرض •

٢ ــ الالتجاء الى نظم ذات مجال أرحب للرياضيات • وقد جرب علم المنطق والقياس ، ولكنه امتص تدريجا فى الرياضيات وأخذ أسماء كثيرة منها المنطق الرمزى ، نظرية الأصول •••• وكان واجب رياضيات القرن التاسع عشر هو التقدم الى ابتكار علاقات عقلية ظهرت على أثرها أنواع جديدة من الجبر • ولذلك كانت أعمال ريتشارد ديديكند ١٨٣١ ــ ١٩١٦ وفريد ريش فريج ١٨٤٨ ــ ١٩٢٥ ودافيد هلبرت ١٨٦٢ ــ ١٩٤٣ وآخرين فى نهاية القرن الماضى فى اتجاه المجرد والعلاقات التى هى مبعث فهم ما درس فى الرياضيات من تراكيب • واذا كانت توجد

دراسات منفصلة فى الرياضيات فهذا فقط لأن علماء الرياضيات يسمون المجرد شيئا هنا وشيئا آخر هناك ، وان طبيعة النشاط الرياضى ــ الذى يعرف أحيانا بأنه ادراك العقل للعلاقات الجوهرية فى الموقف الذى يشارك فيه ــ تقتضى أن تندمج هذه الدراسات بعضها فى بعض وأن تدرس التراكيب التى تتضمنها ؛ ضرورة انسانية يتطلبها الاتصال بين البشر .

حتمية تدريس الرياضيات الحديثة :

ان دراسة فاحصة لمناهج الرياضيات بمدارسنا تدلنا على الهوة السحيقة بين ما يتعلمه التلاميذ وبين الرياضيات المعاصرة . فكل الرياضيات التى تدرس لتلاميذنا حتى نهاية المرحلة الثانوية لها من العمر ما يزيد على ٢٠٠ عام . ولذلك يمكن القول بأن تدريس الرياضيات يتضمن نظاما خاصا يمكن تسميته « النسيان المزدوج » ، بمعنى أن أستاذ الجامعة يطلب من طلابه فى بدء دراستهم الجامعية أن ينسوا ما تعلموه من رياضيات فى المدارس الثانوية لأن معلوماتهم بعيدة كل البعد عن متطلبات العلم الحديث . وبعد سنوات قليلة العدد يعود بعض خريجى الجامعات للمدارس مدرسين للرياضيات وينسون بالتدريج ما درسوه بالجامعة لانعدام صلته بموضوعات منهج الرياضيات المدرسية .

وقد اهتم المؤتمر الدولى لعلماء الرياضيات الذى عقد فى موسكو هذا العام ــ وحضره ما يقرب من ٤٠٠٠ من المهتمين بالرياضيات من جميع انحاء العالم ــ بموضوع تدريس الرياضيات بالمدارس الثانوية . وكان الدافع الى الاهتمام الكبير بهذا الموضوع هو الهوة العميقة التى تفصل بين الرياضيات الحديثة والرياضيات التى تدرس بالمدارس فى هذا الثلث الأخير من القرن العشرين . وطرح العلماء أمامهم هذا السؤال : كيف يمكن تضييق الهوة بين الرياضيات المدرسية وعلوم الرياضيات المعاصرة ؟ .

وظهر فى المؤتمر كثير من الاتجاهات بشأن تطوير تدريس الرياضيات بالمدارس نذكر أهمها فيما يلى :

١ ــ ايمان البعض بعدم فصل الرياضيات المدرسية عن المجالات التى تستخدم فيها الرياضيات وهى العلوم الطبيعية وعلوم المهندسين . ولذلك يجب أن يشتمل المنهج على مفاهيم التفاضل والتكامل والاحتمالات وأسس عمليات الآلات الحاسبة . وقد شرح هذا البرنامج أحد علماء الرياضيات الحديثة البارزين بالاتحاد السوفيتى هو : أ . كولموجوروف A. KOLMOGOROV

٢ ــ وآمن البعض الآخر بأن الهدف الأساسى من تدريس الرياضيات يجب ــ فوق أى اعتبار آخر ــ أن يكون تعليم التلاميذ المضمون المجرد وأهم التراكيب للعلوم الرياضية. وقد أوضح عالم الرياضيات البلجيكى GEORGES PAPY فى بحثه تحت عنوان "Geometry in Modern Mathematical Education"

كيف أنه وبعض من زملائه قد قاموا لأول مرة بتعليم التلاميذ أساسيات نظرية الفئات والعلاقات وجعلهم يألفون مفاهيم المجموعة والمجال والاعداد الحقيقية • وعلى هذه الأسس أمكن للتلاميذ فهم الفراغ الموجه Vector Space الذى يعتبر الفراغ الأقليدى بأى عدد من الأبعاد حالة خاصة منه •

ولذلك فان النظرة الحديثة للرياضيات تعتبر ثورة تحتم تجديد التدريس بمدارسنا فى جميع المستويات اذا أردنا للأجيال الصاعدة استيعاب الرياضيات وفهمها بسهولة ، لأن تدريس الأفكار والأساليب واللغة والرموز الحديثة للرياضيات يسهم بدرجة كبير جدا فى تحقيق هذا الهدف • وهذا يستدعى تخليص مناهج الرياضيات من الحشو والموضوعات التى تعتبر غير ذات أهمية فى هذا الثلث الأخير من القرن العشرين •

ومن ناحية أخرى فان تجديد مناهجنا الرياضية بتضمينها الرياضيات الحديثة يكسب تلاميذنا المرونة العقلية ؛ اذ يمكنهم أن يدرسوا على سبيل المثال ـ نظرية الفئات وعلاقتها بالمنطق •

وتجديد مناهجنا فى الرياضيات ضرورة ملحة لنا باعتبارنا دولة نامية أردنا أن نلحق بالدول المتقدمة فى مضمار العلم • فقد ظهر كثير من الموضوعات الرياضية الجديدة نتيجة للبحث عن حل مشكلات علمية معقدة مثل رياضيات الحسابات الالكترونية ، كما ظهرت موضوعات أخرى نتيجة الدراسة البحتة ، مثل الجبر الذى ينسب الى جورج بول George Boole (١٨١٥ ـ ١٨٦٤) والمنطق الرمزى والتوبولوجيا والجبر الخطى والهندسات اللااقليدية ، وعلى ذلك تأتى أهمية الرياضيات الحديثة ودورها فى أمداد العلوم الطبيعية والتكنولوجية بالاساليب التى تمكنها من التطور وحل المشكلات المتعلقة بها • وبالاضافة الى دور الرياضيات الحديثة المعروف فى العلوم الطبيعية وعلوم المهندسين ؛ فقد أصبحت أيضا أداة للدراسة فى العلوم الاجتماعية ، ودراسة مشاكل النمو السكانى والعلوم الاقتصادية والانتاج الصناعى وادارة الأعمال والعلوم العسكرية والطيران وأبحاث الفضاء •••••

ولذلك يجب أن يتعلم التلاميذ عن طريق المناهج الحديثة وفى عمر مبكر جدا استخدام لغة الفئات وجبرها لأن رمزية ذلك تمتاز بالبساطة والدقة • وبذلك يتعودون على التفكير بأسلوب الفئات والعمليات •

ومع جبر الفئات يمكن تدريس أصول المنطق • فقد لوحظ أن طلابا تزيد أعمارهم على تسعة عشر عاما لا يستطيعون التعليل والاستدلال وليسوا بقادرين على شرح التعاريف والنظريات بطريقة واضحة ومضبوطة ، الأمر الذى يرجع الى القصور فى تدريبهم على هذا النوع من النشاط الذهنى •

وفى وقت مبكر جدا أيضا يجب أن يدرك تلاميذنا مفهوم الدالة • ولهذا الغرض يجب أن يدرسوا أمثلة مختلفة لدوال مأخوذة من الحياة والجبر والحساب

والهندسة والفيزياء ·· ويجب أن يعرفوا كيف يكونون الدوال والدوال العكسية ويتعرفون على التحويل ومجموعة من التحويلات · وبالتدريج يمكن أن يدرس التلاميذ تراكيب أكبر للتكافؤ والترتيب وتراكيب جبرية وتوبولوجية مما يمكن دراسته – على مستويات مختلفة – من بداية المرحلة الاعدادية أى من سن الثانية عشرة تقريبا ·

ويجب أن نتحرك رأسا الى النظريات الرئيسة التى تشمل عددا كبيرا من النظريات الخاصة مع تطبيقات مباشرة · وعلى سبيل المثال : فى الهندسة يمكن تناول التراكيب المتشابهة للمستوى أو للفراغ · ويمكن تدريس جبر الموجهات ؛ الأمر الذى يختزل الأجزاء الهامة للهندسة الى حسابات قليلة بسيطة ·

وان أسس تدريس التحليل – حتى على المستوى المدرسى – هى الجبر (جبر الفئات ، المجال ، الجبر الخطى والمجموعات) والتوبولوجى · ونفس الأسس الجبرية تدعو الحاجة اليها أيضا عند دراسة الهندسة (ونعنى دراسة الفراغ الموجه لبعدين أو ثلاثة أبعاد ···)

لذلك صار من الضرورى التفكير فى تدريس للرياضيات نسيجه الأساسى هو التراكيب الأساسية وفيه يعاون كل من الجبر والهندسة الآخر : الجبر برمزيته وعملياته والهندسة بلغتها المرتبطة بالبداهة ، والهندسة تمد التحليل باطاره التوبولوجى والتفسير الملائم للتكامل والتفاضل ، والتحليل بدوره يعطى الجبر منبعا غنيا من المجموعات والفراغات الموجهة ·

ومن الواضح أن الحاجة ملحة لوضع كتب مدرسية تربط الحديث بالقديم فى الرياضيات ثم يجرب تدريسها قبل تعميمها بالمدارس · وهنا تقع المسئولية على علماء الرياضيات وطرق تدريسها بالجامعات تأدية لواجب ضرورى لا يقبل التأجيل · ان هذه المسئولية تحتم عليهم أن يكفوا عن مجرد النقد والاشارات غير الواضحة ويجب أن يبدءوا حوارا مفيدا مع مدرسى الرياضيات بالمدارس لشرح الجديد من الرياضيات ومساعدتهم فى تأليف الكتب المدرسية التى تلائم كل مستوى تعليمى من حيث اللغة والأسلوب والطريقة الرياضية فى عصرنا الحديث ·

وفى مجال الاستكشاف والبرهان فان الانسان عادة لا يحاول برهنة أية قضية ان لم يكن لديه بعض الاحساس وبعض الأسباب للاعتقاد بأنها صحيحة ، وتلك عملية استقرائية فى غاية الأهمية بالنسبة لميدان الفكر الرياضى · وكلنا يسمع عن حمام أرشميدس (٢٨٧ – ٢١٢ ق · م ·) وندائه « وجدتها وجدتها» ، وقصة نيوتن وتفاحته مما يلقى بعض الضوء على ما يصحب النشاط الذهنى مما نسميه التفكير الابداعى أو الابتكارى · ولقد وصل جاك هادامارد فى كتابه « سيكولوجية الابتكار فى ميدان الرياضيات » بناء على الاستفتاء الذى وجهه الى عدد من علماء الرياضيات بشأن الظروف التى أحاطت باستكشافاتهم؛ وصل الى أنه توجد – بوجه عام – أربع مراحل فى هذه العملية :

- فترة التفكير العميق .
- فترة الاراحة أو الانتباه لأشياء أخرى .
- ومضة فجائية من الاستبصار تثير العواطف وتهزها . وليس من الضرورى أن يكون الانسان أرشميدس أو نيوتن أو جاوس لتكون لديه هذه الومضات من الاستبصار بل الناس سواسية فى هذا، والرياضيات كغيرها من الأمور.
- فترة تفحص فيها نتائج الومضة الفجائية من الاستبصار بعناية ثم يحدث التقدم .

وقد لا تلين المشكلة بذلك المجهود الكبير المبذول فيها فتترك جانبا ، ولكن العقل اللاشعورى يستمر فى عمله بعد أن يتخلى العقل الشعورى عن العمل فى المسألة . ومن ثم يبرز الحل يوما ما عندما يكون الانسان فى حال من الاسترخاء وعقله لا يفكر فى المشكلة بطريقة شعورية .

ان هذا التسلسل الذى تؤكده طبيعة البشرية يوضح بجلاء أن الاستكشاف يأتى قبل البرهان ولكننا نغفل هذا المنطق ـ للأسف الشديد ـ اغفالا يكاد يكون تاما فى تدريس الرياضيات ، ولا نزال نقدم تلاميذنا على مذبح البرهان لوثن التدقيق الرياضى . ولعل هـذا الاغفال يرجع الى كتاب « الأصـول » لاقليدس الذى اعتبر كتابا مدرسيا ، ودام تدريسه فى المدارس لعدة قرون.ولقد ألف اقليدس كتاب « الأصول » هذا فيما بين سنتى ٣٣٠ و ٣٢٠ ق . م . وكانت معظم حقائقه ـ ان لم تكن كلها ـ معروفة قبل برهنة اقليدس لها بزمن طويل ، الا أن فضل اقليدس تركز فى تنظيمها فى سلسلة منطقية قياسية تقوم على أقل عدد ممكن من التعاريف والبدهيات والمسلمات ، ونجح فى ذلك نجاحا كبيرا كان من نتائجه التأثير الشديد على الفكر فى العصور الوسطى . وعلى الرغم من أن « الأصـول » يعد من الأعمال الرائعـة فى دائرتى المنطق والفلسـفة أكثر مما هو فى دائرة الهندسة الا أنه كان السـبب فى طغيان البرهان حتى أصبحت الفكرة السائدة « أن البرهان هو لب الرياضيات » . ولقد نتج عن هذا أن تضـايق معظم التـلاميذ نتيجة عدم الشـعور بجدوى دراساتهم الرياضية وبخاصة الهندسة حيث يقوم المران فى غالبيته على الأسئلة التى تتطلب مجرد بيان كيفية الحصول على نتيجة معينة دون أن يتيح له الفرصة لاظهار المبادأة فى ادراك نوع النتيجة التى يمكن أن تترتب على المعطيات أو فى استخلاص نتائجه هو . فالأسئلة دائما تأخذ الشكل « معلوم أ أثبت ب ، ولكن التلميذ غالبا ما يعود ليسأل : كيف وجدت النتيجة بادىء ذى بدء ؟ أو ما فائدة كل هذا ؟ وتأخذ المسألة حينئذ صورة الالغاز .

ولكن الحل المستمر للألغاز الرياضية لايخلق من التلاميذ رياضيين ،لأنعالم الرياضـيات الحقيقى نادرا ما يواجه بجواب لمسألته ، بل عليه أن يفحص معلوماته ويسـتنبط منها نتائج محتملة أو يقترح علاقات ممـكنة ثم يحاول

اختبار صحتها . هذا وقد لوحظ أن النتيجة التى يستكشفها التلميذ بنفسه تعطيه قدرا من الرضا أكبر بكثير من مجرد تتبع سبيل نتيجة وجدت من قبل بوساطة شخص آخر ؛ واذن يجب أن يكون أساس الرياضيات بمدارسنا هو تربية الخلق والابداع وذلك يجعل التلميذ يشغل مكانة طالب الابحاث لا مكان من يقوم بحل الألغاز . .

ويجب أن يلاحظ أن ذلك ليس معناه الغـاء التمارين على النمط المعتـاد « معطى أ ، برهن ب » ، الغاء تاما ، بل يجب أن تضاف اليها تمارين من نوع مختلف خاصيتها الأساسية هو ان النتيجة النهائية ليست معروفة . وذلك على نمط الأمثلة الآتية :

١ ــ أ جـ ب ، أ د ب زاويتان متساويتان فى نفس الجهة من أ ب . منصـفا هاتين الزاويتين يقابلان أ د عند ف ، جـ ب عند هـ ، أ ب عند م ، ن ويتقاطعان عند ك . جـ ب يقطع أ د عند ل . وصل جـ د ، ف هـ . أوجد ما يمكنك من علاقات من هذه المعطيات .

٢ ــ اختبر المجموعات الآتية من الأعداد :

١ + ٢ + ٣

١ + ٢ + ٣ + ٤ + ٥

١ + ٢ + ٣ + ٤ + ٥ + ٦ + ٧

١ + ٢ + ٣ + ... + ... + ٩

اذكر ما تستطيع من ملاحظات . اكتب مجموعات مشابهة أخرى .

هل يمكنك ابتكار طريقة سريعة لجمع كل مجموعة؟ وهل يمكنك تطبيقها على المجموعة الآتية :

١ + ٢ + ٣ + ... + ١٠١

وكذلك على المجموعة

١ + ٢ + ٣ + ... + ن

وختاما فان أسلوب كتابة الكثير من الكتب المدرسية المقررة يتبع الطرق الاقليدية ، حيث كل شىء يجب أن يكـون قائمـا على البدهيـات والمسلمات والتعاريف . أما الأساليب التى تقوم على تنظيم العمل حتى يستكشف التلاميذ القوانين والأسس بأنفسهم فلا تنال أى اهتمام من القائمين بالتدريس ، لذلك تعرض الرياضيات على التلاميذ بطريقة عكسية لكيفية تطورها ، ولا عجب أن يشعر الكثير من التلاميذ الأذكياء بصعوبة الرياضيات ذلك لأن عكس الوضع الطبيعى للعرض يصدهم عن المادة . ونتيجة لهذا الاجراء نفقد عددا كبيرا من التلاميذ كان يمكن أن يصبحوا علماء للرياضيات فى المستقبل .

ان الأسلوب الاقليدى يمتاز بالاقتصاد والترتيب المنطقى . ولكن المنطق يقتضى أن يكون كل شىء معروفا من قبل . فلا يمكن كتـابة أية كلمة بدون المعرفة الكاملة لما سنتبعها . **ولذلك يجب أن يكون شعارنا فى التدريس هو : « الاستكشاف يأتى قبل البرهان »** .

تعليقات على مفهوم الخطة في التربية الفنية

فى ضوء ندوة التربية الفنية الميدانيـة
التى عقدت بالمعهد العالى للتربية الفنية فى ٨ يناير ١٩٦٧

للدكتور محمود البسيونى
عميد المعهد العالى للتربية الفنية

يرتبط مفهوم الخطة فى كثير من الأذهان بمعـان مختلفة ، ومهما حـاول العلماء تحديد هذه المعانى تحديدا علميا ، وكتبوا فيها المؤلفات ، فان المفهوم يظل محتاجا الى عملية تكييف حينما نتجه الى الميدان الواقعي • فمن بين القضايا التى تثار هل يصمم المعلم خطته مقدما بتفاصيلها قبل أن يقوم بالتنفيذ بحيث لا يترك مجالا الا حدده مقدما ، أم أنه يضع الخطوط العريضة وبعد ذلك يعيد تكييف هذه الخطوط فى أثناء عملية التنفيذ بعد أن يكون قد اطمأن الى سـير تجربته وأدرك استجابات التلاميذ فأعاد النظر فى كل خطوة فى ضوء هـذا التنفيذ •

والواقع أن هذه القضية الأولى تتعلق الى حـد كبير بمفهومنا عن العمليـة الابتكارية • وخلاصة الرأى فيها أن المبتكر يخطط لانتاجه ولكنه يعدل هـذا التخطيط فى أثناء عملية التنفيـذ ، ويعطى الفرصـة لتكشف الجـديد الذى لا يستطيع أن يعرفه بتفاصيله مقدما ، ولو أنه عرفه لكان كل ما يقـوم بـه عمليات تنفيذ آلية تتعارض مع مفهوم الابتكار •

وقد أثيرت قضية أخرى حول أسس الخطة ومن بينها مراعاة التلميذ • ان التلميذ ليس له معنى ثابت محدد ، والخبرة السابقة لكل تلميـذ تلعب دورا كبيرا فى تحديد استجابته لأى قضية فنية • **والخطة المعروضة للايضاح تمثل تجربة مع طلبة فى السنة الأولى بكلية المعلمين** يعدون لتدريس اللغة الانجليزية أو الفرنسية ، وليس لهم دراية بالناحية الفنية الا ما درسوه فى وقت محدود بالمرحلة الثانوية : ان هؤلاء الطلاب قد كونوا مجموعة من العادات من بينهـا الرهبة من التعبير الملموس ، والخوف من ايضاح أفكارهم عن الحيـاة المحيطـة ايضـاحا بصريا واعيـا ، فكثير من هؤلاء لا يعرفون كيف يرسمون الأشـياء الطبيعية ، ولا يستطيعون ايجاد النسب والأبعاد أو الظل والنور وغير ذلك من مشكلات الفن التقليدية • فكيف يمكن أن يسير المعلم مع مثـل هؤلاء بخطـة أساسها بصرى ؟

ان النتيجة الحتمية أنهم سيقلعون عن التعبير وسيترددون • وان أجبروا على التعبير فسوف لا يقتنعون بنتائجهم التى تشبه الى حد كبير رسوم الأطفال•

ولعلاج هذه المشكلة استمع الطلاب لحديث عن طبيعة الفن ، وقارنوا بعض الصور بالبعض الآخر ، ثم طلب منهم فيما بعد أن يلعبوا على ورقة صغيرة بالخط والنقطة فى الفراغ بحيث يحدثون تأثيرا جماليا داخل هذا الفراغ ، فالخطوط من طبيعتها تحصر مساحات ، وتترك من حولها مساحات من نوع آخر ، وبعد أن درست نتيجة **الدرس الأول** الذى كان الطلاب يقومون به فى تردد وخوف لوحظ أن الكثير منهم يسأل أسئلة تقليدية منها : ماذا يدلنا هذا الرسم ؟ هل نستطيع أن نعتمد فى تصويرنا على جسم انسان أو نبات قبل انتاجه ؟

وكان بعضهم يتردد فى رسم الخطوط ، فبعضها كان يظهر ضعيفا ، وبعضهم استخدم المسطرة ، وبعضهم رسم النقطة واضحة ، وبعضهم اعوجت منه ، وكان المشكل لهؤلاء الطلاب كيف يخرجون رسما ذا طبيعة فنية بهذه القيود • ولقد ظهر بتحليل النتائج رغم أن جميعها مجردة أن هناك شخصيات متعددة ، ولاحت الفروق الفردية • فهذا طالب دقيق ، خطوطه رفيعة ونظيفة وتحصر بينها أشكالا مثلثية ، وذاك طالب ضيق المسافات فى الوسط حتى أصبح الشكل أشبه بالكريستال بينما عالج الأشكال المحيطة فى مثلثات متسعة ، وهذا ثالث كان يرسم الخطوط سميكة ويظهر فيها التردد والخوف ، وأبانت عن شخصيته المترددة ، بينما وقف أحد الطلبة يقول : انه لا يستطيع أن يفهم ما يعمل ، وهناك طالبان رسم أحدهما النقطة والخط على شكل اثنين يتلاكمان، ورسم الثاني انسانا ، وذلك رغم كل المحاولات فى ابعادهم عن الصورة البصرية •

وحين حللت هذه النتائج وجد منطقيا أن يتجه **الدرس الثانى** الى تنغيم للمساحات التي تحصرها الخطوط ، فعالج الطلاب ذلك بالأقلام الجافة ، والأقلام الرصاص ، وغطوا المساحات بتظليل قاتم ، أو بنقطة ، أو بدائرة ، أو مثلثات. وكانت النتيجة خطوة متقدمة عن الخطوة السابقة •

وفى **الدرس الثالث** رؤى أن يتحول الشكل الى تلوين للمساحة بورق مقصوص ، ورأى الطلاب أمثلة من أعمال أصحاب الفن ، وأعمال غيرهم من الطلاب فى هذا الصدد وجادت قرائحهم بانتاج متنوع أحكمت فيه المساحات عن ذى قبل • ولم تتغير فى الدروس الثلاثة مساحة الورق • وكانت الدهشة واضحة حينما لوحظ الطلبة والطالبات فى الدرس الأخير ، فبعد أن علقت نتائجهم على السبورة أخذوا يتجمعون تدريجيا ويشير كل منهم الى نتائج الآخرين وكيف تحققت وأيها أفضل • أما **الدرس الرابع** فكان قوامه مساحات هندسية بألوان الشمع مع تأكيد القيمة الملمسية •••

إن التردد الذى شوهد فى البداية أخذ يتلاشى تدريجيا ، وبدأت أنواع جديدة من الاستجابة تظهر • ان أية خطة ليست غاية فى ذاتها ، وانما هى وسيلة من وسائل بناء المفاهيم والعادات والاستجابات السليمة لدى الطلاب• والأهم من ذلك كله أن الخطة لا قيمة لها ان لم تعدل فى النهاية من سلوك المتعلم ، وقد كان واضحا بجلاء أن الاتجاهات التى سادت فى البداية ، والتى تمثل ترددا وخوفا ووجلا من المشكل تحولت الى اهتمام وجرأة لتمييز الجميل من القبيح فى الخطوة الثالثة ، وهذا فى ذاته يعتبر تعديلا فى السلوك •

وحينما عرضت هذه الخطة على طلبة الليسانس بشعبتى الرابعة أول وثان فى المعهد العالى للتربية الفنية وفى صحبتهما بعض الأساتذة والمدرسين والمعيدين وطلبة ٤/٧ ، **أثيرت قضايا حول هذه الخطة ومدى نجاحها فى تحقيق اهداف محددة • ومن بين هذه القضايا :**

ما هى الأسس التى استندت اليها هذه الخطة ؟ وهل المدخل التجريدى فيها كان المدخل الأمثل ؟ أم كان الواجب أن يكون المدخل واقعيا ؟ قال البعض : ان الطلبة فى هذه السن بصريون واقعيون ، وذهب فى ادعائه الى القول بأن عددا كبيرا من الطلبة الشباب فى سن ١٦ و١٧ بصريون ، فكيف يمكن تبرير مدخل للتدريس لهم بخطة تجريدية ، بينما أساس الاتجاه عند هؤلاء بصرى ؟

وأثيرت أيضا قضية الخامة وتغيرها ؟ فهل كان ينبغى ألا تغير الخامة اطلاقا ويظل القلم الرصاص هو الأساس ؟ وهل كان ينبغى أن تتنوع كما حدث وما مدى التزام ذلك بالأسس العلمية للخطة ؟ ثم عارض أحد الجالسين فكرة تثبيت مساحة الورق ، وطالب بأن تترك الحرية للطلاب فى اختيار مساحة الورق التى تتفق مع أفكارهم • وأثار البعض مفهوم الطبيعة وقال : ان هذه الدروس لا تعترف اطلاقا بالطبيعة ، أما كان ينبغى أن يكون المدخل فيها استغلال موضوعات طبيعية تيسر عملية التجريد على التلاميذ : مثل الاستعانة بموضوع « شبكة الصياد » •

ونوقشت مشكلة حول مقياس النتيجة ، هل يمكن أن ننظر اليها فى ذاتها **أم أن النظرة يجب أن تتقيد بالهدف** ؟ ودارت مناقشة حول **الموهبة ومدى ارتباطها بالنوع البصرى وحده** • وتساءل البعض عن مدى اعتماد الموضوعات التجريدية كالتى عالجتها الخطة على مواهب ؟ وقال البعض متسائلا أهذه خطة أم تجربة ؟ ورأى أن الخطة ذات هدف محدد يمكن التكهن به أما التجربة فرغم وجود هدف لها الا أن نتائجها غير معروفة • وحدث نقاش حول الربط بين هذه الفكرة ، والتفكير العلمى والابتكار ومفهوم الخبرة •••

ثم أثيرت قضية حول الملل وقال من أثار هذه القضية ان تثبيت الخامة ، ومساحة الورق ونوع الموضوعات ؟ يؤدى حتما الى ملل من جانب الطالب ، ورأى البعض أن الملل لا يورث بالضرورة نتيجة هذه العوامل ، فقد يجد المتعلم

تنوعا ووفرة فى معالجة المشكلة فى كل حالة بطريقة تشغل وقته ، وفكره ، وان العبرة بالمشكلة التى تعانى من خلال الموضوع والخامة والوسيلة وليس الخامة فى ذاتهــا أو الوسيلة فى ذاتها . **وأضــاءت المناقشة جانبا من تاثير العـرف الاجتماعى فى تكوين المفاهيم الفنية** بأن كثيرا من العادات والتقاليد التى تنتشر فى الأوساط الاجتماعية تلعب دورا لا شــعوريا فى تكوين المفاهيم المؤثرة فى التذوق وبدون أن يعى المتعلم ما هو بصدده يكون قد طبق أفكاره لا شــعوريا فى العادات التى يمارسها . وليس من سبيل لتعديل تفسير العرف الاجتماعى ما لم نعتبر بالجو المحيط بالمتعـلم ونخلق له البيئة الجـديدة التى تساعده فى تكوين هذه المفاهيم الجديدة والاستجابات التذوقية التى تتميز بالحس .

وأثيرت مشكلات حول النتيجة وقيل فى تقويمها انها لابد أن تقاس بالهدف الذى سعى فى تحقيقه المعـلم . بل والأكثر من ذلك أن الهدف فى ذاته قـد يكون المعيار لقياس النتيجة ، والنتيجة المثلى لها صدى نفسى فى كيان المتعلم بحيث تظهر آثارا فى سلوكه .

ان هذه القضايا العديدة التى أثارتها هذه الخطة المعروضة ستجعلنا نحدد بدون تردد مفهوم **حرية التلميذ** ؛ اذ لازال المفهوم عن حـرية التلميذ أنه كلما تركت له الفرصة للاختيار غير المقيد كان ذلك داعيا لتكوين شخصيته ، ولكن الحقيقة أنه لا توجد حرية مطلقة فلا نستطيع أن نلقى بالمتعلم فى الماء ليسبح دون أن يكون قد اكتسب من قبل المران الكافى ليستطيع السباحة . فكثير من القيود التى تبــدو فى ظاهرها مقيدة للحـرية ان هى فى الواقع الا نوافذ من خلالها يكتسب المتعلم المهـارات والامكانيات والعـادات التى تمكنه من حسن استغلال حريته . ولا يمكن أن ننظر الى التنوع عـلى أنه غاية فى حـد ذاته ، فالموضوع والخامة ومساحة الورق كلها فى أي وضع قيود ولكن المعلم الدارس هو الذى يصنع هذه القيود بحيث تمكن المتعلم من اكتساب الخبرة حقيقة . أما أن تترك كل هذه الوسائل لاختيار المتعلم الذى لم ينضج بعد فانه كثيرا ما يسيء استغلالها ولا يصل الى نتائج ذات قيمة .

وكل ما أثير حول الطبيعة جدير بالاعتبار اذ ان الطبيعة فى العصر الحديث لم تعد ذات مظهر ثابت . وبعد أن كشف العـلم عن الميكروسكوب والعدسات المكبرة وبعد أن اخترعت الطائرات أصبحت النظرة الى الطبيعة لا تتقيد بنظرة معينة . ثم ان الانسان فى ذاته مظهر من مظاهر الطبيعة يحملهـا فى دمه وفى توافقاته وايقاعاته التى تنظم صحته وتفاعلها مع البيئة ، ولذلك فعنـدما يعبر الطلاب عن موضوع تجريدى فانهم يعيشون فى الواقع .

ما نريد أن نؤكده هــو أن الخطة لا يمكن تقنينها ، فكل موقف له كيـانه الذاتى الذى يحتم على المدرس أن يفـكر فيــه بعقلية ابتكارية وبفـكر مفتوح وبمرونة وأصالة لا تعرف القيود .

أخبار الرابطة

الصحيفة :

■ نرجو أن ترسل التعليقات ووجهات النظر الخاصة بموضوعات الصحيفة باسم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير ـ القاهرة.

■ اذا لم تصلك ـ أيها الزميل الكريم ـ صحيفة التربية على **عنوانك بالعمل** فالرجا ارسال **عنوان منزلك** حتى نرسل اليك أعدادها عن طريق هذا العنوان .

■ المقالات التى ترد الى الصحيفة ـ ولاتشير لجنة الصحيفة بنشرها ـ موجودة بمقر الرابطة وتسلم لأصحابها عند طلبها فى أى وقت .

■ ترجو لجنة الصحيفة من كل صاحب مقال أن يذيل مقاله بملخص له لا يزيد على نصف صفحة باللغة الانجليزية ان أمكن والا فباللغة العربية.

■ تعلن الصحيفة أنها على استعداد لعرض الكتب التربوية والنفسية التى تتلقاها من مؤلفيها الراغبين فى ذلك . فمن كانت لديه الرغبة فليرسل نسخة من مؤلفه باسم سكرتير تحرير صحيفة التربية .

النشاط الثقافى :

ـ عقدت الرابطة ندوتها الثانية عن . « **مشكلة الدروس الخصوصية** » فى الساعة السادسة مساء الأربعاء ٢٩ نوفمبر ١٩٦٧ بنادى الرابطة .

وقد اشترك فى هذه الندوة السادة الأساتذة :

محمد توفيق السيد : مدير عام التربية والتعليم بمنطقة وسط القاهرة

صلاح لطفى : مدير الشئون الفنية بادارة التعاون العربى

نجى الله حامد الطنطاوى : المدرس الأول للغة العربية بمدرسة الأورمان الثانوية النموذجية

محمود الضالعى : عضو الجماعة القيادية بوزارة التربية والتعليم

ـ **ندوة دينية** : تحدث فيها الأستاذ الدكتور احمد الشرباصى فى مساء الأحد ٢٣ ديسمبر ـ بمناسبة شهر رمضان المعظم ـ عن **الجهاد فى الاسلام** . وحضرها سمو الشيخ صقر بن سليمان القاسمى حاكم الشارقة وكثير من الضيوف ورواد النادى من الزملاء .

الدراسات التربوية :

بدأ فريق الدراسات الحقلية فى اجراء بحث ميدانى جديد عن حى الدرب الأحمر بعد أن أنجز بحثه السابق عن حى الجمالية . وسوف يتجه البحث الجديد

نحو تغطية النواحي الجغرافية والجيولوجية والتاريخية والأثرية والسكانية والادارية ، كما سيتناول الفريق بالدراسة التحليلية الخدمات المختلفة لابراز مدى كفايتها مع تقديم الاقتراحات لتحسين الوضع ٠

المعارض :

تم اللقاء الشهرى بين مجلس ادارة جمعية محبى الفنون الجميلة ومجلس ادارة الرابطة ، بنادى الرابطة ٠ واشترك فى هذا اللقاء مجلس ادارة رابطة المكتبات المدرسية ، ودار حديث المجتمعين حول تكامل شخصية الفرد بتربية الناحية الجمالية مع الناحية العقلية ٠ كما دار الحديث حول الاهتمام بكتاب الطفل والعناية بالناحية الفنية فى اخراج الكتاب بما يتمشى مع اهتمامات الطفل وتوضيح الكتاب باللوحات المعبرة عن سياق الكتاب٠ ثم دار النقاش حول أهمية الفن والعلم فى ازالة آثار العدوان وأن الفن يشحذ عزيمة المحارب ويعلى الروح المعنوية للشعب والجيش بجانب الارتفاع بمستوى الأداء العلمى فى كل ميدان٠

شئون الخريجين :

- رقى الى درجة وكيل وزارة ثلاثة من الزملاء فى ديسمبر الماضى وهم السادة الأساتذة : صالح عبد العزيز وكيل الوزارة بطنطا، والدكتور محمد طنطاوى وكيل الوزارة بالاسكندرية ، ومحمد سليمان شعلان وكيل الوزارة بالمنصورة٠ وقد أقامت الرابطة لهم حفل تكريم بنادى الرابطة مساء الخميس ٢١ ديسمبر ١٩٦٧ استقبلتهم فيها أملا كبيرا لجميع الخريجين فى حمل مسئوليات القيادة التربوية فى مجال التربية والتعليم ، والى مزيد من الترقيات القيادية للخريجين ٠
- قام وفد من مجلس ادارة الرابطة بزيارة المنصورة يومى ١٧ ، ١٨ ديسمبر ١٩٦٧ اشترك فيه السادة الأساتذة عزيز محمد حبيب رئيس الرابطة وكامل حسن أبو غالب نائب الرئيس ومحمود عبد العزيز يوسف الأمين العام ،وذلك للقاء الزملاء الخريجين بالدقهلية وتدعيما لأواصر الرباط بين الزملاء وتجميعا لهم والسير برسالة الرابطة ٠٠

بين الصحيفة والقراء

تعليق على مقال السيد الأستاذ الدكتور وزير التربية الذى نشر فى العدد الأول من الصحيفة هذا العام

السيد الأستاذ رئيس التحرير :

قرأت مرارا مقال السيد الوزير الذى **أوضح فيه فلسفة العصر فى عالم التربية** والواقع أن **المدرس اليوم فى أشد الحاجة الى زاد تربوى يطور به اتجاهاته وأساليبه** فان اعداد الطفل لعالم الغد لم يصبح فى مقدورنا نحن المدرسين نظرا لطبيعة العصر الذى نعيش فيه ، اذ تتوالى الاختراعات وتتقدم التكنولوجيا

تقدما مذهلا بحيث أصبح من المتعذر التنبؤ بما سيكون عليه الغد ، وهنا لا يتركنا السيد الوزير فى حيرة بل يطالب بأن نضع ثقتنا الكاملة فى المبادىء والاتجاهات العقلية والخلقية والروحية السليمة فنجعلها فى عملنا ديدننا وسلاحنا الأول حتى ننجح فى غرسها فى تلاميذنا ، ومعنى ذلك أن **السيد الوزير قد ضاعف من مسئوليات المدرس وألقى على عاتقه عبئا ضخما ، اذ يجب أن يكون مثلا أعلى** فى أخلاقه واتجاهاته وسلوكه وأسلوب تفكيره ، فلا ينافق أو يتلون أو يداهن أو ينحرف • وهنا يلزم محاربة **الاتجاهات السيئة التى سادت أوساطنا التربوية فى السنوات الأخيرة** ، فالمظهرية والتأنق ونسبة الشىء الى غير فاعله واتباع أيسر السبل وأقلها جهدا من الأمور غير المرغوب فيها ، فلا ينبغى أن تقام المعارض فى مدارسنا على أكتاف الكبار من العمال والفنيين ثم تنسب الى التلاميذ ، ولا يجب أن تصدر مدارسنا المجلات بأسماء التلاميذ وهى من أقلام المدرسين ، وليس من الصواب أن تقام الحفلات التمثيلية دون غاية تربوية بقصد الحصول على تقدير زائف من جانب أولياء الأمور أو كبار المسئولين ، وغير ذلك كثير مما ينبغى أن تتخلص مدارسنا منه تحقيقا لفلسفة العصر الذى أوضحها السيد الوزير •

ثريا حبيب
مدرسة أولى بجنوب القاهرة



تعليق على مقال الدكتور حنا مرقص (بالعدد الماضى)
للاستاذ محمد عبد الوهاب الجرف المدرس الأول بدار المعلمين بباب اللوق

قرأت فى العدد الأول (نوفمبر ١٩٦٧) من صحيفة التربية مقالا حول : **دور اللغة العربية فى تدريس اللغة الانجليزية بالمرحلة الاعدادية** : للدكتور حنا مرقص • وأعجبنى هذا التحليل الدقيق من سيادته حين :

١ ـ وضح أسباب تحريم استخدام اللغة العربية فى تدريس اللغة الأجنبية ، لأنها تعوق الطالب عن اتقان اللغة الأجنبية ، فضلا عن أن ذلك قد يسىء الى الاستخدام اللغوى لاحدى اللغتين فى أثناء عملية الترجمة للتدريس •

٢ ـ فرق بين الاستخدام اللغوى وبين أن تكون اللغة وسيلة فقط فى عملية التدريس وتتدخل بقدر لا تتجاوزه فى أثناء هذه العملية •

٣ ـ أباح استخدام اللغة العربية وسيلة وعاملا مساعدا فى الترجمة والتدريس•

واننى أقرر بعض انطباعاتى حين قرأت الموضوع :

أولا : باعتبارى رجل تربية سرنى أن يغار السيد الكاتب على ناحية تربوية لها تأثيرها الواضح فى النواحى التربوية فى وطننا ومستقبلنا الثقافى •

ثانيا : وباعتبارى مدرسا أولا للغة العربية تمنيت أن تجد لغتنا القومية لفتات جميلة من أساتذتنا المربين • وبخاصة فى تدريسها بالمرحلة الابتدائية ، التى تتعثر • وأرجو أن أقرأ فى صحيفتنا الغراء بحوثا لها هذا العمق من السيد الكاتب ومن غيره من رجالنا المربين والمفكرين •

ووفق الله صحيفة التربية الى الخير •

The Teaching of Mathematics
By
Dr. Mohamed Ali El-Atrouny

After an introduction in which the author gives a quick survey of mathematical thinking from the sixtenth to the twentieth centuries, the author points out that a big gap exists between mathematics and methods of teaching it today, and shows that a change in teaching mathematics has become most urgent.

The author then refers to the conference of mathematics held this year in Moscow and gives a detailed account of the different trends that showed up in the conference concerning the teaching of mathematics in schools.

The author says that considering the teaching cf mathematics in all levels of our schools will include a revision of all the curricula of mathematics in these schools.

Comments on the Concetp of Planning in Teaching Art
By
Dr. Mahmoud El-Bassiouny

The author starts by asking the following question : Which is to be considered a better plan in teaching art to have a detailed plan before starting to teach, or to start teaching with a plan in broad outline and to take care of the details during the process of teaching. To prove this, the writer refers to an experiment that he conducted at the Cairo University. He follows a four-step procedure :

1) using lines and dots ;
2) shading areas in pencil ;
3) using coloured paper to fill in such areas ;
4) using colours.

The experiment shows that students can easily overcome the feeling to hesitation and gain confidence and interest in artistic creation.

After discussing problems of media used, and the degree of freedom offered to the students, the author ends up by saying that planning in teaching art cannot be standardized ; and says that every situation is peculiar and that it is the teacher's responsibility to deal with it creatively.

been lacking and the present writer aims at finding some criteria for testing pupils of different ages.

The study is based on 108 reports on 4 years old children. The study charts the characteristics of these children in Egyptian environment and compares them with those given by Ames. The study also takes into account the responses of males and females and compares the differences between the sexes.

A Workshop for Training Social Studies Teachers-2-

By

Haleem Ibrahim Grace

This paper presents a second field experiment in training social studies teachers. Participants discussed, in a five-day workshop, a new three subject syllabus (geography, history and civics with the aim of specifying the objectives, trends and methods of teaching.

To teach this syllabus in the Cairo Province for the first time made it necessary to train teachers in the skills, knowledge, experience and techniques needed.

The paper gives a day by day account of this workshop which has succeded in formulating two units with one centre of interest for each. The units are :

1) a one-related subject matter unit for Cairo Province.

2) a two-subject matter unit for the rest of the country.

In the two remaining days of the workshop, the participants planned the methods of teaching the two units.

The paper ends up with the results of the workshop.

The Role of Education in Training Youth to Participate in the process of Development

By

Mohammed Wasef Hommos

After a historical survey of the idea and the development of public service in human society, the author proceeds to show the necessity of facing and solving the problems that confront us in our modern society.

The writer discusses the role of the modern school in training the pupils for public service and lays the principles that must be followed to make that service successful.

nowadays, it has become important to revise our present curricula as well as our methods of teaching.

The author then says that curricula changes go through a three-stage process. The first of these is a study stage that aims at finding out what is in use; the second stage is one of studying objectives and conducting comparative studies; and the third stage is one of execution.

Art and Artistic Education
A Revolutionary Concept

By

Mahmoud El-Nabawy El-Shaal

This article begins by an explanation of the importance of art. It is this importance that makes it necessary for art teachers and art supervisors to pay attention to art education.

At the end of the article the writer gives a set of 19 principles which should be used as guides by all those working in the field of art.

Some Types of Exceptional Students
& How they are Treated in School

By

Dr. Hanna Morcos

The author defines what he means by exceptional students, ennumerates them, giving a brief description of the characteristics of each, and shows how teachers deal with them in classroom situations.

The stutterer is treated in some detail with stress being laid on methods used to bring him back to normal linguistic and social behaviour.

The Personality of Four Year Olds
A Study of Rorschach Tests

By

Dr. Hoda Abdel Hameed Barrada

This research has been conducted by the author to fill a need in the field of testing nursury children, school children and grown-ups in the U.A.R. Researches in these areas have

The Problem of Private Coaching

By

Mohamed Tewfik El-Sayed

The paper starts with a definition of private coaching, and shows how it has become a problem in almost every home in U.A.R.

The author then made it clear that private coaching is a type of non-socialistic behaviour. Then he dealt with the causes of private coaching, pointing out the different ways of giving such coaching and the harms caused by it, underscoring the responsibility of the state in solving this problem.

In conclusion, he said that the problem will continue to exist until industrialisation enables us to find employment for our children after changing their concept about technical education and its values in life. This will definitely prevent them from thinking of the university as the only useful career.

Quality, Adoption and Rigidity in Educational Policy

By

Dr. Hussein Soliman Koura

It is the author's conviction that it is bad policy to copy foreign educational practice without first ascertaining that what we copy suits our needs and realises our objectives. He also says that sheer innovation should not be a justification for applying such new ideas. He is also of the opinion that the opposite extreme that advocates regidity and non-change is erroneous.

The author discusses the drawbacks of both practices and ends up by saying that the best policy that helps achieving educational quality is striking a mid course between the two extremes mentioned above.

New Trends in Developing Curricula

By

Dr. Ibrahim Hafez

Because of the changing nature of our modern socialistic Society, new responsibilities have been added to the burden already carried by educators. In order to clarify these responsibilities and help realize the new objectives of education

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, U.A.R.

Tel. 70686.

Editor :

AZIZ Moh. HABIB

Secretary : **Dr. Hussein S. Koura**

- Publishes Essays & Research Dealing with Education.
- Materials For Publications would be addressed to the Editor.
- Annual Subscription as Follows :

P.T. 84 :	The Journal & membership.
P.T. 60 :	The Journal.
P.T. 40 :	Students.
P.T. 75 :	Abroad.

Issued Quarterly : November — January — March — May

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue | Jan. 1968 | Year XX

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

العـدد الثالث | مارس ١٩٦٨ | السنة العشرون

في هـذا العدد

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت ٧٠٦٨٦

رئيس التحرير : عزيز محمد حبيب

سكرتير التحرير : دكتور حسين سليمان قورة

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التي تعالج شئون التربية والتعليم .

● ترسل المقالات والمكاتبات باسم : رئيس التحرير بمقر الرابطة .

● الاشتراك السنوي : ــ

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .

٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٤٠ قرشا للطلبة .

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

تصدر أربعة أعداد في السنة

في أوائل كل من شهر : نوفمبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو

مطبعة دار العالم العربي ٢٣ شارع الظاهر ت ٩٠٦٧٠٦

صحيفة التربية

العـدد الثالث | مارس ١٩٦٨ | السنة العشرون

فى هـذا العدد

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

اتجاهات جديدة

فى الدراسات التربوية وإعداد المعلمين

للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

انعقد المؤتمر النوعى للدراسات التربوية وأعداد المعلمين ما بين ٣ الى ٩ فبراير سنة ١٩٦٧ بالقاهرة والذى انبثق عن مؤتمر تطوير التعليم العالى والجامعى للجمهورية العربية المتحدة وحضره ممثلون لجميع الهيئات والكليات والأدارات التعليمية ، وضم فى مناقشاته ما يزيد على ٢٠٠ من الخبراء والمربين والمعنيين بالشئون التربوية والتعليمية . وقد تمت المناقشات فى أطار فكرى يوجهها حتى يمكن ضمان سلامة ما تسفر عنه مناقشات المؤتمر من اتجاهات وآراء .

وقد كان للكاتب شرف المشاركة بجهد المقل فى هذا المؤتمر منذ بدايته حتى نهايته ، وقد كانت المشاركة فيه خبرة غنية ممتعة وبناءة ينقل الكاتب هنا الى القارىء بعض المعالم الرئيسية لمناقشاته.

* * *

أما عن الاطار الفكرى الذى حكم المناقشات فقد استند الى فهم دقيق لميثاق العمل الوطنى والحرص على تطبيقه والشعور العميق بما حققته الثورة من انجازات مرموقة ومكاسب شعبية ، والتقدير الواعى لكافة مسئولياتنا القومية والعربية والأفريقية والعالمية ودورنا الطليعى .

واستند الأطار الفكرى أيضا الى النظرة الواقعية لامكانياتنا البشرية والزمنية والمالية كما استند الى حقائق علم التربية على أساس أن كل تخطيط قومى لابد أن يقوم على أساس العلم ..

وقد سيطر على المؤتمر شعور بأن كل فرض لأساليب الماضى العتيقة أو طرائقه المتخلفة أو معاييره المتأخرة أنما هو تعطيل للركب الثورى اذ **أن الكفاية الاجتماعية لكل فرد هى التى تؤدى الى نجاح هذا المجتمع فى تحقيق أهدافه** وكفاية الفرد لا تقوم ألا على نظام تربوى قوى يؤكد الكم والكيف معا .

وقد أكد المؤتمر أن مجتمعنا مجتمع عظيم وأنه بحاجة الى تربية عظيمة تتسع لآماله وطموحه وأهدافه ...

* * *

وقد ناقش المؤتمر مناقشة مستفيضة سياسة التعليم الجامعى وحدد أهدافه ووسعها بحيث شملت :

١ ـ أعداد القيادة فى مجال الفكر الاشتراكى القادرين عى تعميق مفاهيم الاشتراكية العلميه وقضايا التطبيق العربى للاشتراكية ٠

٢ ـ اعداد الاخصائيين فى المجالات المختلفة للانتاج والخدمات بحيث يكونون قادرين على الأضطلاع بمسئولياتهم فى تطوير مجتمعنا ٠

٣ ـ تكوين الكفايات العالية فى مجال البحث العلمى الذى يتصدى لمشاكل مجتمعنا وينهض بالزراعة والصناعة ٠

٤ ـ الأسهام فى رفع مستوى الكفاية بين الفئات العامله فى ميادين الأنتاج والخدمات عن طريق فتح فرص مواصلة التعليم الجامعى أمامها ٠

٥ ـ الأرتقاء بجميع مجالات الفكر من آداب وعلوم وفنون ومتابعة التقدم العلمى والتكنولوجى فى العالم ٠٠

٦ ـ الدراسة العلمية الناقدة للتراث العربى وتجديده ٠

٧ ـ أعداد الأخصائيين القادرين على تحقيق دورنا القيادى ومسئوليتنا فى تقديم المساعدات العلميه والفنيه للدول الناميه الصديقه فى الوطن العربى وأفريقيا على وجه الخصوص ٠

٨ ـ تبسيط العلم ونشر ثمار الفكر بين جماهير الشعب العامله بحيث يؤدى الى رفع مستواهم العلمى والثقافى ٠

وتناقش المؤتمر فى الأطار العام للتعليم الجامعى واتجه الى جعل التعليم العالى كله فى اطار الجامعة توحيدا للأطار الفكرى لجميع التخصصات وتوحيدا للنظم والمستويات ولهذا حبذ المؤتمر ضم المعاهد العليا النوعية المتخصصة: كمعاهد التربية الرياضية ، والتربية الموسيقية ، والتربية الفنية ، والأقتصاد المنزلى الى الجامعة : وحدات لها شخصيتها المستقله حتى تتمكن من النمو ومن القيام بوظيفتها المتخصصه ٠

كما اتجه المؤتمر الى الأخذ بنظام المراحل فى التعليم الجامعى فتكون المرحلة الأولى قاعدة عريضة من الدراسة الثقافية والأساسية اللازمة لميادين التخصص ثم يلى ذلك مرحلة او مراحل يأخذ فيها المتخصص طريقه تدريجيا على أن يترك التخصص الدقيق للدراسات العليا فيما بعد الدرجة الجامعية الأولى ويقتضى نظام المراحل ألا ينتقل الطالب من مرحلة الى أخرى الا بعد اجتياز المرحلة السابقه بنجاح ٠

واتجه المؤتمر الى ضرورة تكامل الأعداد بمعنى أن يدرس طلاب الدراسات الانسانية بعض المقررات فى العلوم الطبيعية كما يدرس طلاب العلوم الطبيعية بعض المقررات فى الفلسفة الأنسانية ٠٠٠

وأكد المؤتمر أهمية التدريب العملي الميداني فيما يلي المرحلة العامة أى فى مراحل التخصص وأن تكون فترة التدريب متصلة ومركزه على ضمان التزام المؤسسات والمصانع والهيئات بتدريب الطلاب ..

وتمكينا من تركيز الكفايات العلمية واجراء البحوث وتحديدا للمسئولية واقتصادا فى النفقات **رأى المؤتمر الأخذ بنظام القسم العلمى المتكامل فى خدمة الدراسات المرتبطة به داخل الجامعة الواحدة** بحيث تندمج الأقسام المتناظرة فى أطار الجامعة وهذا أيضا يجعل من أصحاب كل تخصص هيئة علمية قوية مرموقه تستطيع مؤسسات الأنتاج والخدمات أن تلجأ اليها مستعينة بها فى ايجاد حلول للمشكلات الميدانية والتطبيقية .

ورأى المؤتمر أصلاح نظام الأمتحانات : بأن تتعدد فى أثناء العام الجامعى وأن يكون لها وظيفة تشخيصية بالنسبة للطالب والمعلم ، والأخذ بنظام الأمتحان المفاجىء ، وفى القراءات التى يحددها المعلم ، وأستخدام الأختبارات الموضوعية .

أما بالنسبة لنظام القبول للدرجة الجامعية الأولى فقد أتجه المؤتمر ألى أن يكون الحصول على الشهادة الثانوية أو ما يعادلها شرطا أساسيا للقيد بالدرجة الجامعية الأولى ، على أنه أعتبر أن مجموع الدرجات فى الشهادة الثانوية لا يكفى وأنه يجب دعمه بمعايير أخرى كأختبارات المهاره والأداء واختبارات الشخصية، واختبارات القدرات العامه والخاصة واختبارات الميول وغيرها . بل أن سجل سلوك الطالب فى حياته فى التعليم العام يجب أن يؤخذ بعين الأعتبار عن قبول الطالب بالجامعة بصورة من الصور .

وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص رأى المؤتمر الغاء القيود التى تحد من قبول خريجى المدارس الثانويه الفنيه للالتحاق بالجامعة .

وأتجه المؤتمر الى وجوب أتاحة الفرص للعاملين فى ميادين الأنتاج والخدمات للحصول على تعليم جامعى عن طريق الانتساب أو المراسله أو البعثات الداخلية والدراسات التكميليه والدراسات الصيفيه والمسائيه : مما يشجع على تذويب الفوارق بين الطبقات .

ويمكن أتاحة الفرص للعاملين فى ميادين الانتاج والخدمات ممن لا تتوافر فيهم شروط القبول بالجامعة لمتابعة دراسات خاصة ترفع من مستواهم المهنى والثقافى دون الحصول على الدرجه الجامعية بناء على طلب المؤسسات المعنية .

ويرى المؤتمر أنه لابد من زيادة التعاون بين الجامعات بكلياتها المختلفة ووزارة التربية والتعليم فى المناهج وامتحانات شهادات الأنواع المختلفة عن التعليم الثانوى .

٢ - العلاقة بين التعليم الجامعى والتعليم العام

نادى المؤتمر بأن التربية فى المجتمع الاشتراكى هى عملية أستثمار وذلك لأثرها فى رفع مستوى المواطن ورفع مستوى القدره على الأنتاج ولذلك :

رأى المؤتمر أن يخصص المجتمع للتربية مزيدا من الأمكانيات الماديه حتى تستطيع أن تفى بهذه المسئولية الضخمة ٠

وأتجه المؤتمر الى ضرورة العمل على **مد فترة الالزام** حتى تشمل سنوات الدراسة الاعدادية على أن يتم ذلك بالتدريج فى حدود امكانيات الدولة ٠

وفى التعليم الثانوى أتجه المؤتمر أتجاهين ٠ **الأول** يرى الاحتفاظ بالمدرسة الثانوية بقسميها العام والفنى (صناعى - زراعى - تجارى) مع تطوير مناهجها ورفع مستواها العلمى فتخرج العامل الماهر المتسلح بالوعى بالمعرفة ، هذا الى جانب أنها تفتح له الطريق لمتابعة التعليم الجامعى ٠ وأتجه المؤتمر الى الابقاء على الشكل الحالى لنظام التخصص مع مراعاة تطوير مناهجه بحيث تتضمن مناهج القسم الأدبى قدرا من العلوم الأساسية والقسم العلمى قدرا من العلوم الأجتماعية والأنسانية ٠٠٠

أما الأتجاه **الثانى** فى تنظيم التعليم الثانوى فيرى توحيد المرحلة الثانوية وعدم الفصل بين التعليم الثانوى الأكاديمى والتعليم الثانوى الفنى بأنواعه مع الابقاء على مدته الحالية (ثلاث سنوات) ويتم اعداد الطالب ببرنامج يقوم على دراسة مواد أساسية مشتركة للجميع ثم مواد اختيارية ٠ وتكون الدراسة بالسنة الأولى خاصة بالمواد الأساسية ويدخل منها فى السنتين الثانية والثالثة المواد الأختيارية التى تعد الطالب لمواجهة متطلبات الجامعة المختلفة ومطالب الحياة ٠٠٠

واعتبرت مراكز التدريب التى يلحق بها من لم تتح له فرص الالتحاق بالجامعة من خريجى هذه المدرسة الثانوية مؤسسات تربوية مهنية تعد للحياة فى المجتمع الاشتراكى وتهيىء فى نفس الوقت فرصه للمتازين منهم فى ميدان العمل من أجل متابعة الدراسة الجامعية بعد أكتسابهم لكثير من الخبرات العمليه.

وقد ساد أتجاه عام بين أعضاء المؤتمر يقضى بضرورة زيادة الأهتمام بتدريس اللغات الأجنبية فى التعليم الثانوى وتفضيل أتقان لغة واحدة على دراسة لغتين أجنبيتين بالمستوى الحالى ، مع الاهتمام أيضا بعملية التوجيه والأرشاد النفسى فى المرحلة الثانوية وتوجيه العناية بأستخدام البطاقة المدرسية باعتبارها جزءا من عملية التوجيه التربوى والنفسى والمهنى للطالب ٠

٣ ـ أعداد المعلمين وتدريبهم

معلم المرحلة الأولى : وقد ظهر أتجاهان فى هذا الصدد : **الأول** وهو اتجاه الأغلبية يقضى بأن يبدأ أعداد معلم المرحلة الأولى بعد الثانوية العامه وفى أطار الجامعة لمـدة عامين على الأقل • وهذه خطوة مبدئيه تزاد فيمـا بعد الى ثلاث سنوات بحيث يتقارب مستوى الأعداد بين معلم المرحلة الأولى وبين أقرانه فى المستويات الأخرى من التعليم ، وهذا يتعذر مع رأى نقابة المهن التعليمية والمؤتمرات التعليمية السابقة •

أما **الاتجاه الثانى** وهو اتجاه بعض رجال وزراة التربية والتعليم ويرى أن يكون هـذا الاعداد فى دور المعلمين والمعلمات العـامة بوضعها الراهن أى خمس سنوات بعد الشهادة الأعداديه •

ويمكن البدء فى تنفيذ رأى الأغلبية فى مدة أقصاها خمس سنوات على أن يشرع أبتداء من العام التالى بتصفية الثلاث السنوات الأولى من دور المعلمين والمعلمات تباعا وتحول هذه الصفوف لحساب التعليم الثانوى • وتبدأ الجامعات فى قبول الأعداد اللازمه للتعليم فى المرحلة الأولى أبتداء من العام الرابع على أن يكون ذلك وفق تخطيط يوضع بالأتفاق مع وزارة التربية والتعليم •

ونظرا للطبيعة الخاصة للتربية الفنية والموسيقية والرياضيه والاقتصاد المنزلى وأهميتها فى المرحلة الأولى يتم اعداد معلمى هذه التخصصات داخل أطار الجامعة على نفس الأسس المقترحة لاعداد غيرهم من معلمى المرحلة الأولى ، ويمكن أيضا بالنسبة لأعداد معلمى ومديرى دور الحضانه القيام بأنشاء شعبة لتربية الطفل تلحق بالجامعه •

معلم المرحلتين الأعدادية والثانوية :

أظهرت المناقشات أهمية ازالة الطائفية بين المشتغلين بمهمة التعليم لتوحيد صفوفهم وايجاد ولاء موحد بينهم فضلا عن خلق جو من التناسق والتوافق بينهم وبين أصحاب المهن الأخرى ، وضمان تزويد المعلم بأقصى ما يمكن الحصول عليه من العلم قبل التخرج وأكتسابه للروح العلميه والعمليه وطرائق التفكير السـليم والقدرة على متابعة تطورات العلم ، مع توفير فرص النمو العلمى والتربوى للمعلم بتمكينه من أن يواصل دراسته العليا أى من الناحيتين ، مما يحفز كثيرا من العناصر الممتازه على أن تقبل على مهنة التعليم •

وقد أتضح أن النظام التكاملى (كليات المعلمين) والنظام التتابعى (كلية التربية بعد كيلـة الآداب أو العلوم) فى أعـداد معلم المرحلتين الأعداديـة والثانويه كل منهما يتمم الآخر وأنهما يوجدان جنبا الى جنب لا فى جمهوريتنا فحسب بل فى كثير من بلدان العالم المتقدمة ••

معلمو التربية الفنيه والموسيقيه والرياضيه والأقتصاد المنزلى : ـ

وقد اتجه رأى المؤتمر ألى أن يكون الأعداد داخل أطار الجامعه : وفى سبيل ذلك تضم معاهد اعداد المعلمين الى الجامعة مع ازالة الأزدواج بين الأقســـام التربويه فى كلية البنات وكلية المعلمين ، والأزدواج بين بعض الدراسات فى المعهد العالى للأقتصاد المنزلى وقسم الأقتصاد المنزلى بكلية البنات ٠

معلمو المواد الفنية (الزراعيه والصناعيه والتجاريه) :

أوصى المؤتمر بأن يكون اعداد معلمى المواد الفنيه فى اطار الجامعه ، وأن يقبل خريجو أعدادى الثانوية الصناعيه ليكونوا معلمين عمليين فى دراسة لمدة سنتين ، ومعلمين علميين فى دراسة مدتها خمس سنوات فى كلية صناعيه. ويمكن أن تقوم كليات المعلمين والتربية بالأعداد المهنى لخريجى كليات التجارة والزراعه والهندسه ممن يرغبون أو يرشحون لمهنة التدريس ٠

المعلمون والأخصائيون فى التربيه الخاصه :

رأى المؤتمر ضرورة أنشاء قسم تكون وظيفته أعداد المعلمين والأخصائيين اللازمين لتربية المعوقين من أبناء الأمة ليكونوا أعضـــاء نافعين فى المجتمع ويحسن أرسال بعثات للخارج فى هذا التخصص ٠

ويلزم أيضا الأهتمام بأعداد الأخصائيين فى التخطيط التربوى وأقتصاديات التعليم والوسائل التعليمية وتعليم الكبار والتثقيف الشعبى والتوجيه التربوى والمهنى والارشاد النفسى والادارة التعليمية والاشراف الفنى وذلك عن طريق الدراسات العليا ٠

تدريب المعلمين :

رأى المؤتمر أن تنهض الجامعــة بمسئولياتها فى تجـديد ثقـافة المعلمين ومعلوماتهم وفى ربطهم بالتطورات التى تحدث فى العلم والمهنة والمجتمع ، وأن تتوسع كليات اعداد المعلمين فى تدريب من ترشحهم وزارة التربيـة والتعليم لشغل وظائف أعلى : ادارية وفنية مثل نظارة المدارس الثانوية والتفتيش بها على أن يكون ذلك فى دراسة لا تقل عن سنة ٠

اعداد المعلم للخدمة فى البلاد العربية والافريقية والآسيوية :

تتولى الجامعات بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ومعهـد الدراسـات العربية العليا والدراسات الافريقية وضع برامج تدريبية مدتها ثلاثة أشـهر على الأقل يتم فيها تزويد المرشحين للتدريس فى الدول العربية والافريقيـة والآسيوية بمـا يلزمهم من معـلومات وأفكار واتجاهـات عن المجتـمع الذى سيعيشون فيه والتعليم الذى يعملون به ٠

الحوافز لمهنة التعليم :

رأى المؤتمر أن من أهم الضمانات لاجتذاب العناصر الممتازة من الطلاب لمهنة التدريس وتوفير الاعداد والكفاءات المطلوبة من المعلمين، **وضع اعداد المعلم بجميع مستوياته فى اطار الجامعة مما يشعر المقبل على الالتحاق بمهنة التعليم بأنه متكافىء مع أصحاب المهن الأخرى ، مع ايجاد منح مالية أو امتيازات سكنية ومعيشية لطلاب كليات ومعاهد اعداد المعلمين، وفتح الطريق أمام المعلم للنمو العلمى والتربوى فى مراحل التعليم الجامعى المتقدمة وفى الدراسات العليا بالجامعة، واعادة النظر فى نظام الترقى بوزارة التربية والتعليم** بمايسمح للمعلمين الاكفاء أن ينالوا فرص التقدير المادى والأدبى المكافىء لأقرانهم .

واعادة النظر فى ادارة التعليم ونظمه ولوائحه ومناهجه ومعداته وأساليب الاشراف عليه بما يتيح فرص التجريب والابتكار والحيوية فى العمل ، وزيادة الاعتمادات التى تخصص لمواقع العمل الأولى فى التدريب بالمدارس فى الوقت الذى تخفض فيه الاعتمادات للخدمات الادارية والتنظيمية فى أجهزة التعليم على مستوى المحافظات أو الوزارة ، والاستفادة فى المدارس من الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل التليفزيون التعليمى والراديو والتعليم المبرمج ، والعمل ما أمكن على توفير المسكن المناسب للمعلمين والمعلمات وخاصة بمدارس الريف والمناطق النائية ، وتطوير نقابة المعلمين ليتسنى لها تأدية وظيفتها الأساسية فى تطوير مهنة التعليم ورفع المستوى الثقافى والمهنى للعاملين بها والاضطلاع بمهام البحوث التربوية ونشر أحدث نتائج البحوث العالمية متعاونة فى كل ذلك مع رجال الجامعة المتخصصين .

* * *

دراسة تجريبية عن العلاقة بين :

التحصيل الدراسى لطلبة المدارس الثانوية والروح المعنوية لمدرسيهم

للدكتور حسين سليمان قورة
أستاذ التربية المساعد ـ كلية المعلمين
جامعة أسيوط ـ المنيا

الغرض من هذه الدراسة

تستهدف هذه الدراسة تحديد ما يكمن أن يكون من تأثير لروح المدرس المعنوية على التحصيل الدراسى لطلبته كى نستطيع أن نقول ان ما يظهر من الفاعلية أو عدم الفاعلية فى الانجاز الدراسى للطلبة يرجع بدرجة ما الى مايحمله مدرسوهم من ارتفاع الروح المعنوية أو انخفاضها ٠

وتعتبر هذه الدراسة على جانب كبير من الأهمية فى ميدان التربية بعامة وميدان اعداد المعلم بخاصة ، لأنها تأخذ أهميتها من أهمية المدرسين ٠ والمعروف أن المدرس هو الصانع الحقيقى للمنهج الدراسى وهو مفتاح النجاح فى مواقف التعلم والتعليم ، ومن ثم فالوطن فى أشد الحاجة اليه كفئا حينما يرنو الى نهضة وتقدم ويتطلع فى سبيل ذلك الى جهود أبنائه المخلصين من المدرسين فى صنع الأجيال التى تتحمل بأمانة واخلاص مسئوليات الغد المأمول ٠٠

ويبدو أن ارتفاع الروح المعنوية للمدرسين يقوم أساسا قويا لبناء النهضة التربوية ونجاح العمل التدريسى الى حد بعيد ، وان كراهية المدرس لعمله وانخفاض روحه المعنوية تفقد أحسن المناهج التعليمية تأثيرها الطيب فى التلاميذ وتعوق بمنتهى الشدة حركة المدرس نحو تحقيق الأهداف التربوية التى ينتظر منه أن ينجزها ٠ واذا فينبغى أن توجه العناية الفائقة الى رفع الروح المعنوية للمدرسين اذا أريد الوصول الى النتائج التربوية المرغوب فيها ٠

وقد قيل : انه من الممكن أن تشترى وقت الانسان أو مجرد حضوره فى مكان ما ، ولكنك لا تستطيع أن تشترى حماسه وابداعه وولاءه وانكبابه على العمل باخلاص وأمانة ، بل يجب أن تسعى جاهدا لاكتساب هذه الأمور وتحصيلها من غير طريق البيع والشراء ٠ ولذلك قامت دراسات كثيرة محاولة

استكشاف العوامل التى تؤثر فى روح المدرسين المعنوية ارتفاعا وانخفاضاً حتى يمكن التخلص مما له تأثير سيىء منها فنظفر من المدرسة بالنتائج الطيبة ثقافة وخلقا واجتماعا ...

ومع كثرة البحوث فى هذا الميدان فلم تتعرض لما يمكن أن يكون لروح المدرس المعنوية من تأثير فى نجاحه المهنى ، وبخاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسى للطلبة الذين يقوم بالتدريس لهم • وبالتحديد فانها لم تتعرض للاجابة عن مثل هذا السؤال : **كيف ترجع درجة التحصيل الدراسى والعمل التربوى نجاحا أو فشلا بالنسبة للمتعلمين الى درجة الروح المعنوية للمدرس ارتفاعا وانخفاضا** • واستشعارا من الباحث بأهمية هذا الموضوع فقد جعل محور بحثه هذا دراسة الانجاز الدراسى لأولئك الذين يتعلمون على أيدى مدرسين ذوى درجات متفاوتة من الروح المعنوية •

وقد افترض من بداية البحث مجالا للاختبار والقياس الافتراضات الآتية :

١ ــ ارتفاع الروح المعنوية أو انخفاضها للمدرس ترتبط على الترتيب بارتفاع درجات التحصيل الدراسى للطالب أو انخفاضها •

٢ ــ رضا المدرس عن عمله مفتاح الجودة فى تحصيل الطالب الدراسى •

٣ ــ هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات التحصيل الدراسى نتيجة الاختبارات المقننة للطلبة الذين يتعلمون على يد مدرس مرتفع الروح المعنوية وبين درجات التحصيل الدراسى نتيجة الاختبارات المقننة أيضا للطلبة الذين يتعلمون على يد مدرس منخفض الروح المعنوية • وهذا الفرق فى صالح المدرس الأول •

٤ ــ انجاز الطالب الدراسى ــ كما يقاس باختبارات التحصيل المقننة ــ قد يتأثر بالمدرس ذى الروح المعنوية المرتفعة أو المنخفضة •

خطوات العمل

بدأت الدراسة باختيار اثنتى عشرة مدرسة ثانوية من مدارس «ديربورن» بولاية ميتشجان بأمريكا ، لتكون مركز البحث والتجربة • وقد اختيرت هذه المدارس على أساس :

أ : أنها قد طبقت على طلبتها الاختبارات التحصيلية المقننة فى مايو أو يونية سنة ١٩٦١ أو يناير سنة ١٩٦٢ •

ب : أنها قد أظهرت الرغبة فى بذل كل عون ممكن لتسهيل الدراسة أمام الباحث وحل المشكلات التى قد تعترض عمله •

جـ : أنها تقع فى غير دائرة الجامعة التى يجرى فيها البحث وان كانت فى ولاية « ميتشجان » ليتحقق للباحث هـدفان : **الاول** زيادة الخبرة بالمـدارس الأمريكيةحيث هو على صلة أو بعض الصلة بالمدارس الواقعة فى محيط الجامعة، **والثانى** الاقتصاد فى النفقات حيث لم تقع المدارس المختارة فى ولاية أخرى غير الولاية التى تتبعها الجامعة ٠

ثم تقدم الدارس ـ بعد الاستقرار على اختيـار المدارس ـ الى تجميع آراء مدرسيها ـ وعددهم ٦٦٤ مدرسا ومدرسة ـ فى مهنة التدريس التى يشغلونها وذلك بوساطة استفتاء مكتوب أعد لهـذا الغرض ٠ وقد اختـير من البـداية مدرسو الرياضة واللغة الانجليزية والعلوم واللغات الأجنبية والمواد الاجتماعية ليلتقى بهم الباحث ويجيبوا على الاستفتاء فى حضرته ٠ وبعـد الجهد أجـاب الاستفتاء منهم ١٥٧ مدرسا ومدرسة ٠ وبنـاء على التكييف الذى وضع بـه الاستفتاء أمكن وضع درجة عددية لمستوى الروح المعنوية التى تميز كل مدرس مشترك فى اجابته ٠

وكان لابد ـ **بعد تحـديد درجات الروح المعنوية للمدرسين** ـ من الحصول على درجات الاختبارات المقننة فى المواد المختارة للتلاميذ الذين يتلقون تعليمهم على أيدى هؤلاء المدرسين وعددهم ١٢٠٩ تلميذ وتلميذة ، وذلك للمقارنة بين درجة الروح المعنوية لكل مدرس وبين المتوسط الحسابى لدرجات تلاميذه فى تلك الاختبارات ٠ وقد حدث من العقبات ما جعل الباحث يقتصر على ثلاث مواد هى : الرياضة والعلوم واللغة الانجليزية ٠ ولكى تتعرى المقارنة من المؤثرات الخارجية أوقف الباحث تدخل تأثير :كثافة الفصول، ومستوى الصف الدراسى، ونوع المادة التى تدرس ، ونوع الاختبار المستخدم ، ونسبة الذكاء بين الطلبة والطالبات ، وحالتهم الاجتماعية، وقدراتهم القرائية، واختلاف أعمار المدرسين، ونوع التدريب والخبرات التى حصلوا عليها ٠ كل هذا أوقف الباحث تأثيره فى تحصيل الطلبة الدراسى وفى الروح المعنوية للمدرسين كى يتجرد كل منها من أى تأثر خارجى بقدر الامكان مما يقلل من مستوى الدقة فى المقارنة ٠ وكانت وسيلة ايقاف هذا التأثير الخارجى تنبنى على عمليتين :

أولا : تحويل كل من درجات التحصيل الدراسى للطلبة فى المواد المختارة ودرجات مقدراتهم القرائية ـ كما قيست هذه وتلك بالاختبارات المقننة ـ الى وحدات مقننة على أساس احصائى بوساطة المعادلة الآتية :

$$\frac{س' - م_{س}}{\frac{ع_{س}}{\sqrt{ن}}}$$

وفيها تمثل « سَ » المتوسط الحسابى لدرجات طلبة الفصل أو الفصول التى يقوم المدرس بالتدريس لهم ٠

وتمثل « م س » المتوسط الحسابى لدرجة التلميذ طبقا لكتيب الاختبارات ٠

وتمثل « ع س » الانحراف المعيارى "Standard deviation" كما يبينه كتيب الاختبارات ٠

وتمثل « ن » كثافة الفصل أو الفصول ٠

وتمثل « $\sqrt{ن}$ » الجذر التربيعى لكثافة الفصل أو الفصول ٠

فمثلا يقرر كتيب «سياتل لاختبار الجبر» أن المتوسط الحسابى "Main Score" لدرجة اختبار الجبر المطبق على طلبة الصف التاسع فى مدارس «ديربورن» هو (١٠٩) مع انحراف معيارى مقداره (١٥) . ومن المعلومات التى حصل عليها الباحث بالنسبة لطلبة أحد المدرسين الذين طبق عليهم هذا النوع من الاختبار وجد أن المتوسط الحسابى لدرجة التحصيل الدراسى لطلبته هو (١٣٠و٨)؛ وأن كثافة فصوله الدراسية هى (٧١) تلميذا وتلميذة ٠ وعلى هذا فأن المعادلة السابقة تسير كما يلى :

$$\frac{١٣٠و٨ - ١٠٩}{\frac{١٥}{\sqrt{٧١}}} = \frac{٢١و٨}{\frac{١٥}{٨و٤}} = \frac{٢١٨ \times ٨٤}{١٥ \times ١٠ \times ١٠} = ١٢و٢ \text{ وحدة}$$

وقد اتبعت نفس الطريقة بالنسبة لدرجات القدرة القرائية للطلبة ٠

ثانيا : استخدم ما يسمى فى الاحصاء بطريقة « الارتباط الجزئى » "Partial Correlation Technique" وهى تقوم على انجاز عمليتين متتاليتين:

أ : ايجاد معاملات الارتباط "Coefficients of Correlation" لكل متغير مع كل متغير آخر من المتغيرات المتضمنة فى الدراسة طبقا لهذه المعادلة :

$$ر = \frac{ن مج س ص - مج س مج ص}{\sqrt{[ن مج س^٢ - (مج س)^٢][ن مج ص^٢ - (مج ص)^٢]}}$$

وفيها ـ مشارا الى المثال التالى ـ تمثل « ن » عدد المدرسين ٠

وتمثل « س » درجات الروح المعنوية للمدرسين ٠

وتمثل « ص » درجات التحصيل الدراسى للطلبة والطالبات ٠

وتمثل « مج س ص » الناتج المتجمع من حاصل ضرب درجة الروح المعنوية لكل مدرس فى الوحدة المقننة لدرجات تحصيل تلاميذه •

وتمثل « مج س مج ص » الناتج المتحصل من ضرب جملة درجات الروح المعنوية للمدرسين فى جملة الوحدات المقننة لتحصيل تلاميذهم •

وتمثل «مج س٢» جملة درجات الروح المعنوية للمدرسين مضروبة فى نفسها •

وتمثل «مج ص٢» جملة درجات التحصيل الدراسى للتلاميذ مضروبة فى نفسها •

وتمثل « (مج س)٢ » حاصل جمع درجات الروح المعنوية للمدرسين مضروبا فى نفسه •

وتمثل « (مج ص)٢ » حاصل جمع درجات التحصيل الدراسى للتلاميذ مضروبا فى نفسه •

فمثلا عندما نحسب معامل الارتباط بين درجات الروح المعنوية للمدرسين ويمثلها الرمز (س) ودرجات التحصيل الدراسى للتلاميذ ويمثلها الرمز (ص) ؛ فان العملية تتخذ المسار التالى :

نبدأ بالحصول على قيمة الرموز الموجودة بالمعادلة وهى بعد حسابها :

« ن »	=	٣١
« مج س٢ »	=	٣٩١٣٩٩ر٩٥
« مج ص٢ »	=	٥١٣٣ر٨٨
« مج س »	=	٣٤٦٢ر ٨
« مج ص »	=	٨٣٠ر ٤
« مج س مج ص »	=	١٣١٧٢٤٩ر١٢
« مج س ص »	=	٤٣٢٦٧ر٧٣
« (مج س)٢ »	=	١١٩٩٠٩٨٣ر٨٤
« (مج ص)٢ »	=	١٤٤٧٠٤ر١٦

ثم نثنى بحل المعادلة كما يلى :

$$ر = \frac{\text{١٣١٧٢٤٩,١٢} - (\text{٤٣٢٦٧,٧٣} \times \text{٣١,٠٠})}{\sqrt{[\text{١١٩٩٠٩٨٣,٨٤} - (\text{٣٩١٣٩٩,٩٠} \times \text{٣١,٠٠})][\text{١٤٤٧٠٤,١٦} - (\text{٥١٣٣,٨٨} \times \text{٣١,٠٠})]}}$$

$$= \frac{\text{١٣١٧٢٤٩,١٢} - \text{١٣٤١٢٩٩,٦٣}}{\sqrt{[\text{١١٩٩٠٩٨٣,٨٤} - \text{١٢١٣٣٣٩٦,٩٠}][\text{١٤٤٧٠٤,١٦} - \text{١٥٩١٥٠,٢٨}]}}$$

$$= \frac{\text{٢٤٠٥٠,٥١}}{\sqrt{\text{١٤٢٤١٣,٠٦} \times \text{١٤٤٤٦,١٢}}}$$

$$\text{٢٫٥٣٠٢} = \frac{\text{٢٤٠٥٠٫٥١}}{\text{٤٥٣٥٧٫٦٣٦٢}} = \frac{\text{٢٤٠٥٠٫٥١}}{\sqrt{\text{٢٠٥٧٣١٦١٥٤٫٢٢٧٢}}} =$$

ب : بعد الحصول على جميع معاملات الارتباط كما ذكر فى « أ » فانها تنظم – طبقا لما ذكره « دوبز » فى جدول مقسم أعمدة رأسية وسطورا أفقية بحيث يكون آخر الأعمدة الرأسية مخصصا لمراجعة الجملة ، والعمودان التاليان للمتغيرين المقصودين بعملية الارتباط الجزئى ، أما الأعمدة الباقية فتخصص للمتغيرات أو العوامل التى يراد ابعاد تأثيرها ٠ وكل سطر أفقى فى الجدول يخصص لمعاملات الارتباط الخاصة بمتغير واحد مع جميع المتغيرات الأخرى مبتدئة بواحد صحيح الذى هو معامل ارتباط المتغير مع نفسه ٠ وفى عمود مراجعة الجملة يسجل مجموع معاملات الارتباط لكل متغير كما تشير الأسهم . وفى السطر الذى يقع أسفل الخط الغليظ فى الجدول مباشرة تسجل نفس الأعداد التى يشتمل عليها السطر الأول الأعلى على هذا النمط الموضح فى الجدول التالى :

جدول معامل الارتباط الجزئى

جـ	د	هـ	و	ز	ح	م	ب	مراجعة الجملة
١٫٠٠٠	٫٦٩٠	٫٣٨٩	٫١٤٢	٫٠١٢	٫٢٠٤	٫١١٢	٫٦١٨	٣٫١٦٧
	١٫٠٠٠	٫٤٩٢	٫٠٠٥	٫٢٠٨	٫٣٠٩	٫٣٠٢	٫٨١٢	٣٫٨١٨
		١٫٠٠٠	٫٠٣٦	-٫٠٥٥	٫٢٢٧	٫٠٨٣	٫٤٧٤	٢٫٦٤٦
			١٫٠٠٠	٫٠٦٩	٫٨٤١	٫٣٣٦	٫١٠٩	٢٫٤٠٠
				١٫٠٠٠	٫١١٣	٫١٦٦	٫٢٢١	١٫٥٩٦
					١٫٠٠٠	٫٣٩١	٫٢٩٤	٣٫٣٧٩
						١٫٠٠٠	٫٥٣٠	٢٫٩٢٠
							١٫٠٠٠	٤٫٠٥٨
١٫٠٠٠	٫٦٩٠	٫٣٨٩	٫١٤٢	٫٠١٢	٫٢٠٤	٫١١٢	٫٦١٨	٣٫١٦٧
	٫٧٢٤	٫٣٠٩	-٫١٢٨	٫٢٧٦	٫٢٣٢	٫٣١٠	٫٥٣٣	٢٫٢٥٥
		٫٨٦٨	٫٠٢٣	-٫١٦٧	٫٠٨٨	-٫٠٦٥	٫٠٧٩	٫٨٢٧
			٫٩٨١	-٫٠٣٢	٫٨٥٦	٫٣٦٨	٫٠٨٩	٢٫٢٦٣
				٫٩٤٦	٫٠٩٤	٫٠٨٥	٫٠٨٧	١٫٢١١
					٫٣٩٤	-٫٠٥٣	-٫١١٩	٫٢١٩
						(٫٧٤١٧)	٫٢٥٤٢	(٫٢٩٨١)

$$\text{ر م ب ٠٠٠ جـ د هـ و ز ح}^{1} \doteq \frac{\text{٫٢٥٤٢}}{\sqrt{\text{٫٢٢١١٠}}} = \frac{\text{٫٢٥٤٢}}{\text{٫٤٧٠٢}} = \text{٠٫٥٤١}$$

(أ)[1] تعنى الروح المعنوية للمدرس ٠

(ب) « التحصيل الدراسى للطلبة ٠

=

وعند استخراج الارتباط الجزئي يجرى العمل التالى :

مع اخفاء السطر الأول والعمود الأول من الجدول السابق بطريقة ما يضرب العدد الأسفل (٦٩٠ و) في نفسه ، ثم يطرح الناتج من العدد الأعلى المقابل في نفس العمود (١٫٠٠٠) ، ثم يسجل الجذر التربيعي لباقى الطرح أسفل العدد (٦٩٠و) . وبعد هذا يضرب العدد التالى من نفس السطر الأسفل وهو (٣٨٩ و) في أول عدد وهو (٦٩٠ و) ، ويطرح الناتج من العدد الأعلى التالى للعدد (١٫٠٠٠) وهو (٤٩٢٠و) ، ثم يقسم باقى الطرح على الجذر التربيعى الذى حصلنا عليه سابقا وسجل أسفل العدد (٦٩٠ و) على أن يسجل خارج القسمة أسفل العدد (٣٨٩ و) . وهكذا مع العدد التالى من الأعداد السفلى والعدد التالى من الأعداد العليا حتى نهاية السطرين الأفقيين .

ثم تتبع نفس الطريقة مع اخفاء كل من العمودين الأولين والسطرين الأولين ؛ على أن يمتد العمل ليشمل السطر التالى الذى حصلنا عليه بوساطة العملية الأولى . وهكذا تسير العملية مع كل عمود متضمنا ما حصلنا عليه من العمليات السابقة . حتى اذا وصلنا الى آخر متغيرين (أ ، ب) فان نتيجة عمود (أ) تسجل بدون الحصول على الجذر التربيعي في نفس العمود بالخانة السفلى ، ونتيجة عمود (ب) تسجل أيضا بدون الحصول على الجذر التربيعى أسفل فى عمود مراجعة الجملة .

ولكى نحصل على بسط الكسر المطلوب لايجاد معامل الارتباط الجزئى نقوم بضرب كل عدد مسجل فى عمود (ا) فى كل عدد مقابل له ومسجل فى عمود (ب) مبتدئين بأول عددين فى السطر الأسفل (١١٢ر٠ و ٦١٨ر٠) . ثم بطرح حاصل جمع عمليات الضرب هذه من العدد الذى يمثل معامل الارتباط بين أ و ب وهما المتغيران المقصودان بعملية الارتباط الجزئى .

والخطوة الأخيرة هى ضرب نتيجة عمود (أ) فى نتيجة عمود (ب) وهى النتيجتان اللتان سبق تسجيلهما بدون الحصول على الجذر التربيعى ، ثم نستخرج الجذر التربيعى لحاصل الضرب كى نحصل على مقام الكسر المطلوب . وحينئذ نقسم البسط على المقام فنحصل على معامل الارتباط الجزئى .

= (جـ) تعنى مقدرة الطلبة القرائية .
(د) « نسبة الذكاء للطلبة .
(هـ) « الطبقة الاجتماعية للطلبة .
(و) « الخبرة التدريسية للمدرسين .
(ز) « التدريب الرسمى للمدرسين .
(ح) « أعمار المدرسين .

وفوق ما تقدم فقد كون الباحث مجموعتين من المدرسين الذين أجابوا الاستفتاء احداهما قد سجلت درجة عالية نسبيا في الروح المعنوية ، والثانية قد سجلت درجة منخفضة نسبيا فيها • ثم ساوى بين كلتا المجموعتين في (١) العدد ، (٢) الخبرة التدريسية ، (٣) الحالة الاجتماعية للآباء ، (٤) العمر الزمني ، (٥) الدرجة العلمية التي حصلوا عليها ، (٦) الجنس ، (٧) نوع التدريب الرسمي •

ومن أجل المقارنة بين المجموعتين في نتائج تحصيل طلبتهما الدراسي اختار الباحث لكل مجموعة « عينة » من الطلبة الذين تعلموا على أيدي أفرادهما ، ثم ساوى بين هذين العددين من حيث (أ) نسبة الذكاء ،(ب) الحالة الاجتماعية، (ج) القدرة القرائية • وطبقا لما سبق توضيحه فان درجات الاختبارات حولت الى وحدات مقننة للتغلب على الاختلافات في كثافة الفصول ومستوى الصف الدراسي ونوع المادة التي تدرس ونوع الاختبار المستخدم • وبعد ذلك أوجد المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل الدراسي لطلبة كل مجموعة في صورة وحدة مقننة وقارن بينهما فوجد فرقا ذا دلالة احصائية في الانجاز الدراسي لطلبة المجموعتين لصالح الأولى • وقد اختبرت أهمية هذا الفرق بوساطة اختبار (ت) وهو الطريقة الاحصائية المستخدمة لهذا الغرض • ومعادلة هذا الاختبار هي : ـ

$$\text{ت} = \frac{\bar{\text{س}}_1 - \bar{\text{س}}_2}{\sqrt{\left(\frac{\text{مج}(\text{س}_1 - \bar{\text{س}}_1)^2 + \text{مج}(\text{س}_2 - \bar{\text{س}}_2)^2}{\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2}\right)\left(\frac{\text{ن}_1 + \text{ن}_2}{\text{ن}_1\,\text{ن}_2}\right)}}$$

وفيها « س_1 » تعني المتوسط الحسابي لدرجة التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الأولى •

و « $\bar{\text{س}}_2$ » تعني المتوسط الحسابي لدرجة التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الثانية •

و « $(\text{س}_1 - \bar{\text{س}}_1)^2$ » تعني جملة الانحراف عن المتوسط الحسابي مضروبة في نفسها بالنسبة للمجموعة الأولى •

و « $(\text{س}_2 - \bar{\text{س}}_2)^2$ » تعني جملة الانحراف عن المتوسط الحسابي مضروبة في نفسها بالنسبة للمجموعة الثانية •

و « ن_1 » تعني عدد أعضاء المجموعة الأولى •

و « ن_2 » تعني عدد أعضاء المجموعة الثانية •

نتائج الدراســـة

تتلخص أهم النتائج التى أسفر عنها البحث فى أربعة :

ـ معامـل الارتباط الجزئى الذى وجـد بين الروح المعنويـة للمدرس والتحصيل الدراسى لطلبته كما قاسته الاختبارات المقننة هو ٥٤١ر٠ وقد وجد احصائيا أن هذا الارتباط يقع عند نسبة ١٪ مما يدل على ارتفاع درجة الارتباط بين الروح المعنوية للمدرس والتحصيل الدراسى لطلبته • وبذلك تأكد الغرض الأول الذى سبق أفتراضه فى بداية البحث وهو أن ارتفاع الروح المعنوية أو انخفاضها للمدرس ترتبط على الترتيب بأرتفاع درجات التحصيل الدراسى للطالب أو انخفاضها •

٢ ـ ان وجود الارتباط الجزئى السابق بين الروح المعنوية للمدرس والتحصيل الدراسى لطلبته مع ايقاف تدخل تأثير العوامل الأخرى كما شرحنا سابقا ؛ يدل على أن ارتفاع الروح المعنوية للمدرس يعد مفتاح التحصيل الدراسى الجيد لطلبته ، وأن ارتفاع الروح المعنوية للمدرس غالبا ما ينتج مستوى عاليا من التحصيل الدراسى لطلبته • وبذلك يثبت الغرض الثانى الذى يقرر أن رضا المدرس عن عمله مفتاح الجودة فى تحصيل الطالب الدراسى.

٣ ـ هناك فرق ذو دلالة احصائية عند ١٪ بين التحصيل الدراسى ـ كما قاسته الاختبارات اتقنة ـ لطلبة المدرسين ذوى الروح المعنوية العالية نسبيا وبين التحصيل الدراسى ـ كما قاسته الاختبارات المقننة أيضا ـ لطلبة المدرسين ذوى الروح المعنوية المنخفضة نسبيا ، وذلك لصالح الفريق الأول • ومن ثم فان الغرض الثالث الذى سبق ذكره فى أول البحث قد تأكد •

٤ ـ قد وجد أن التحصيل الدراسى لطلبة المدرسين ذوى الروح المعنوية المنخفضة يتأثر تأثرا سيئا ؛ مما يثبت الغرض الرابع المذكور فى أول البحث .

دلالات البحث

لقد أظهرت هذه الدراســة أهمية العـلاقة بين الروح المعنويـة للمدرس والتحصيل الـدراسى لطلبته • مما يؤدى الى القول بـأن المشروعات التربوية والأعمال المدرسية تتحسن كيفا ويرتفع مستواها اذا أدى المدرسون عملهم بحمـاس وروح معنوية مرتفعة • وهنا نجـد السبب الـذى يدعونا الى تقرير أن المدرس الراضى عن عمله وواجباته المهنية غالبا ما يستنبع سعادته الشخصية من المهنة نفســـها فتدفعه بدورها الى بـذل أقصى الجهـد فى انهاض العملية التربوية وفى محاولة الابداع والابتكار فى مواقفه التدريسيه •

واذا فهذا البحث يفتح عيون الذين يهتمون بشئون التربية ونتائج الأعمال المدرسية على أهم منبع لتغذية اهتمامهم والارتفاع بمستوى الكيف التربوى والأداء التدريسى وهو أرتفاع الروح المعنوية للمدرسين • انه يوجه عنايتهم الفائقة الى مشكلة من أعقد المشاكل وهى اضطراب الأعمال التربوية نتيجة كراهية المدرسين لأعمالهم المهنية كى يجدوا لها الحل السريع بابعاد أسباب هذه الكراهية عنهم ، والا فسوف لا يظفر الوطن بالمدرس القدير على تزويده بالمواطنين ذوى القدرات البناءة ومعقد آماله المستقبلة • انه يحث المسئولين التربويين بخاصة وجمهور المواطنين بعامة التكاليف وبذل أقصى الجهود من أجل القضاء على العوامل التى تنزل بالروح المعنوية للمدرسين أو على الأقل ابطال تأثير وجودها الى أبعد حد مستطاع اذا أرادوا اخصاب الجهود التى يبذلها المدرسون فى سبيل انهاض الوطن • ولن يحققوا هذا الهدف الا اذا كشفوا بشتى الطرق عن هذه العوامل المعوقة الهدامة حيث هى تختلف باختلاف البيئات •

وانها لمسئولية القائمين على قضية التربية ادارة واشرافا فنيا أن يوضحوا الشعب تلك الحقيقة الهامة التى توجب عليه زيادة التعضيد والفهم لأبعاد مهنة التدريس وأهميتها فى بناء الشعوب الناهضة حتى يتعاطفوا مع أصحابها روحيا وماديا وأدبيا ؛ أولئك الذين يحترقون من أجل أن يزودوا غيرهم بنور الحياة •

ان هذه الدراسة تنبه القائمين على شئون اعداد المعلم – باعتبارهم المسئولين عن غرس الاتجاهات الحسنة والمهارات والمفاهيم الضرورية للتدريس الناجح – الى ضرورة الاعتقاد بأن الرضا عن مهنة التدريس شرط لازم للدخول فيها • ومن ثم تستحثهم أن يدرسوا المواقف التعليمية على الطبيعة ليستكشفوا العوامل التى ترفع من الروح المعنوية للمدرس وتلك التى تخفض منها ليكون المدرس المنتظر على بينة من أمره فيعيد عدته للنضال كى يرفع عن نجاحه الحواجز والمعوقات ، والا كان عليه أن يتنحى ليخلى الطريق لغيره من القادرين وينبغى أن تعد المناهج التربوية لاعداد المعلم وتدريبه بحيث تكشف مبكرا عن أولئك الراغبين عن المهنة والزاهدين فيها كى يتجهوا اتجاها آخر اذا عجزت أن تخلق فى نفوسهم الرغبة والاهتمام بمهنة التدريس •

ان هذه الدراسة قد أوضحت حقيقة هامة وهى أن نجاح المناهج الدراسية فى تحقيق أهدافها التربوية لم تعد تعتمد كلية على مقدرة المدرس على حشو أذهان تلاميذه بالمعلومات ، ولكنها بالأحرى تعتمد على عوامل عدة من أعظمها اهمية أرتفاع الروح المعنوية للمدرس ورضاه عن عمله فى مهنته • واذاً فمن الواجب أن يوضع فى الاعتبار عند التعيين فى وظيفة التدريس قدرة المرشح على الارتفاع بمعنوياته وتحقيق الرضا بما هو مقبل عليه •

وقبل أن نختتم الحديث عن دلالات البحث نود أن نشير الى أن هذه الدراسة لا تعنى أن عدم الرضا عن مهنة التدريس هو السبب الوحيد الذى ينحط بمستوى التحصيل الدراسى للطلبة ولكنها تعنى أن الروح المعنوية للمدرس لها دور فعال وشديد الأثر فى تعلم التلاميذ وتربيتهم وتثقيفهم مما يلفت النظر الى أحقية كل مدرسة تسعى الى النجاح فى مهمتها التربوية أحقيتها فى أن تزود بالمدرسين الذين يتمتعون بروح معنوية عالية ٠

توصـــــيات

هذه الدراسة — على أية حال — تعد الخطوة الأولى فى محاولة ايجاد الصلة — بطريقة محددة وعلمية — بين التحصيل الدراسى للطلبة ورضا مدرسيهم عن عملهم المهنى ٠ ولا شك أن ندرة البحوث التى تخدم هذا الغرض تستحث الهمم الى طرق هذا الباب بالبحث والدراسة ٠ ومن الممكن — بزيادة الامكانيات فى الوقت والمال والتعاون بين المعنيين — أن يتضخم ميدان البحث ويضم كثيرا من الحالات ، وحينئذ تعاد التجربة للوقوف على مدى ثبات نتائجها من حيث الدقة والتعميم ٠

كما أن هذه الدراسة — وقد أجريت فى مجال التعليم الثانوى — لتوجه عناية الباحثين بعد ذلك الى أتخاذ نفس الأساس الذى قامت عليه فى دراسة :

(أ) تأثير الروح المعنوية لمدرس المرحلة الابتدائية وأساتذة الجامعات فى الانجاز التعليمى لتلاميذهم ٠

(ب) تأثير الروح المعنوية للمدرس فى الانجاز الدراسى للطلبة بالنسبة للمواد الأخرى التى لم تشملها الدراســـة الحالية كلما أسعفت الامـــكانيات والمعلومات ٠ ومن الممكن أيضا اجراء بعض التجارب لتحديد الأثر المحتمل لروح المدرس المعنوية على غير التحصيل الدراسى للتلاميذ كالسلوك العام مثلا ٠

والدراسة الحالية أيضا تفهم ضمنا أن التحصيل الدراسى للطلبة قد يتأثر بسلوك المدرس العام البعيد عن مجال الروح المعنوية ؛ ولذلك فالباب مفتوح لدراسة مثل هذا المجال ٠٠٠

تحسين الخدمات التدريبية فى التربية والتعليم

للأستاذ فخر الدين عوض نجم
رئيس قسم التدريب بشمال القاهرة

لقد اتخذت بلادنا لنفسها طريق الاشتراكية العربية لتضمن كفاية الانتاج وعدالة التوزيع وكلها أمور تستدعى تشكيل المواطن بصورة تختلف عما كان مألوفا من قبل ، وهنا يمكن أن نتساءل : —

— كيف يمكن الوصول بالمواطنين الى مفهوم واضح لفلسفتنا الاجتماعية المتطورة ؟

— وكيف يعرف المواطن جدود مسئوليته فى الحفاظ على المكاسب القومية ؟

— وما السبيل الى تكوين المهارات اللازمة لحماية مشروعاتنا ونجاحها ؟

— وما الواجب الملقى على عاتق كل مواطن كى نعبر مرحلة النكسة بسلام ؟

المسئولية القومية لمرفق التربية والتعليم :

ان تربية أبناء الشعب بتلك المواصفات التى سبقت الاشارة اليها منوطة بمرفق التربية والتعليم .

ولا شك أن هذا النوع من التربية يتطلب أن يكون القائمون على هذه العملية من معلمين ونظار ومفتشين وغيرهم فى وضع يمكنهم من أداء رسالتهم فى شكلها الجديد . ولئن كان المعلمون على اختلاف وظائفهم قد نالوا قسطا وفيرا من الاعداد فى المعاهد والكليات التى تعلموا فيها ، الا أن التغيرات المستمرة فى المجتمع وبخاصة ظروف الساعة تستدعى أن يشكل المعلم نفسه بصورة تجعل منه مربيا ناجحا لهذا الجيل ، متطورا بتطور الأحداث يلاحق الزمن وتغيراته ليكون قادرا على أحداث التغير فى عقول المواطنين كى يواجهوا الأخطار الاستعمارية مواجهة تحقق أهداف الأمة العربية بأعتباره العنصر الفعال الذى يؤثر فى الأجيال التى ما زالت تتلقى العلم وفى كافة القطاعات الشعبية بحكم عمله واتصالاته . وهنا تتسع مسئوليات التدريب وتتحدد داخل هذا الاطار القومى وتصبح مسئولية وطنية يتقبلها العاملون فى أجهزة التدريب بنفس راضية وبذلك يصبح للتدريب مفهوم جديد ووظيفة قومية لابد من الالتزام بها ، وهنا لابد أن نعى شيئين أساسين وهما : —

● كما قال السيد الدكتور وزير التربية والتعليم فى حفل افتتاح مؤتمر المديرين خلال شهر أكتوبر الماضى : ان التعليم لا يمثل ناحية من نواحى

النشاط الاجتماعى فحسب ولكنه يمثل حجر الزاوية فى أعداد القوى البشرية والأفراد لتحمل تبعات التغير الاجتماعى وتبعات التنمية وفى أعداد المواطنين للمشاركة فى العمل السياسى سواء منه الداخلى أو الخارجى ، ولذلك فأن عملنا داخل حجرات الدراسة أو خارجها يعتبر عملا سياسيا — فلم يعد العمل السياسى عملا حزبيا أو قاصرا على السياسة الخارجية بل أنه أصبح عملا قوميا وأصيلا وله صلة وثيقة بالتنمية بمعناها الواسع ويتصل بالدولة وبالشعب كله وبالتحول الاشتراكى ٠

● ثم أن من أول واجباتنا أن نحصل مقابل جهودنا ونفقاتنا على التعليم على أكبر عائد ممكن ، ذلك أن أمكانياتنا لا تتحمل اسرافا أو ضياعا ، ومهما يكن فأن المعلم يستطيع أن يحقق أكبر عائد ممكن بأقل قدر من التكاليف وبأقل عدد من الامكانيات وذلك عن طريق ما يبذله من جهد مضاعف ٠

واذاً فلابد من المعلم الذى يستطيع النهوض بمثل هذه الأعباء فى المجتمع الاشتراكى الجديد ٠ ولا شك أن الذى يصنع المعلم الأداء هذا الدور بعد معاهد الاعداد هو جهاز التدريب الذى لابد عن طريقه :

١ — أن يفهم المعلمون الفلسفة الاجتماعية السائدة ويدينون بالولاء لها للوطن وقيمه ويعملون على تحقيقها ٠

٢ — أن يتعرفوا على الاطار الذى يمكن أن تبنى فيه العلاقات بينهم وبين تلاميذهم طبقا للأسس الديموقراطية السليمة ٠

٣ — أن يوجهوا العملية التعليمية فى المدرسة لخدمة الأهداف الاجتماعية والقومية والأقتصادية ٠

٤ — أن يفهموا البيئة فهما صحيحا ، فيؤثرون فيها كما يتأثرون بها — وأن تكون لديهم القدرة هم وتلاميذهم على الأسهام الايجابى فى مجالات الخدمات الاجتماعية والأقتصادية والقومية لدرجة تحقق رفع مستوى الحياة فى تلك البيئة ، ويرتبط بذلك حاجة المعلمين الى امكانية استخدام وسائل الأعلام المختلفة ٠

وبهذه المناسبة تجدر الاشارة الى أنه من الضرورى اعادة النظر فى مناهج أعداد المعلمين فى المعاهد والكليات ، ذلك أن قصور الأعداد الحالى عن مواجهة متطلبات التربية الاشتراكية والقومية الحالية يعتبر حافزا الى ضرورة تعديله وتطويره ، حتى يتم تكوين المعلم داخل الكلية أو المعهد ، ويصبح دور التدريب للعاملين فى أثناء الخدمة عملية صقل وتنمية ، وليست أعادة الأعداد وأستكماله كما هو الحال الآن ٠

٥ — أن يحقق المعلم فى النهاية موازنة فى العائد مع ما ينفق من أموال على التعليم ٠

حوافز التدريب ومعوقاته

لما كانت الدولة تبغي الوصول بأجهزتها المختلفة الى درجة تمكنها من أداء الأعمال المنوطة بها فى كفاية ويسر ، فقد زاد أهتمامها بأمر التدريب حتى أصبح عملية أساسية منذ صدور القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ بشأن العاملين المدنيين فى خدمة الحكومة •

لكن هل يستجيب الناس لحضور البرامج التدريبية لمجرد ورود نص خاص بها فى القانون ؟ أن التدريب عملية تعلم ، فهو يهيء للفرد فرص المرور فى مواقف تعليمية متعددة ، ولابد للمتعلم أن يحس بقيمة ما يكتسبه من الخبرات حتى يقتنع بها فأن من المبادىء الهامة فى نظريات التعلم أن يشعر المتعلم بالجزاء الحسن نتيجة لما يتعلمه ، والجزاء هنا يمكن تفسيره تفسيرات عدة كما يمكن ترجمته الى أشياء ملموسة بالنسبة للعاملين المراد تدريبهم •

نظرة تحليلية فى كراسات تسجيل برامج التدريب بالمناطق :

اذا نظرنا نظرة تحليلية فى كراسات تسجيل البرامج التدريبية المخلية فى عدد من المناطق التعليمية أمكننا أن نخلص الى بعض النتائج ومنها : —

١ — مواظبة كاملة أو تكاد من المدعوين لحضور برامج تدريب المرقين لوظائف أعلى ندبا ، ويعزى ذلك الى أرتباط هذه المواظبة بنجاح الدارس فى البرنامج الذى يعتبر شرطا أساسيا لتثبيته فى وظيفته المرقى اليها ندبا •

٢ —مواظبة كاملة أيضا بالنسبة لبرامج التأهيل وأستكمال التأهيل التربوى والفنى التى تنتهى بأمتحان تحكمه نسبة الحضور المقررة فى البرنامج — وكذلك الحال بالنسبة لبرامج المرشحين للترقية بالمرحلة الابتدائية التى يترتب على النجاح فيها صلاحية الدارس للترقية •

٣ — مواظبة شبه كاملة أيضا من المدعوين لحضور البرامج التجديدية التى تعقد على مستوى الأقسام التعليمية بالنسبة لمدرسى التعليم الابتدائى — الا فى الحالات التى تضعف فيها سيطرة الموجه ومادته — حيث يشعر الدارس بثلاثة عوامل تشجعه على الأنتظام وهى : —

- قرب مكان التدريب لدرجة لا ترهقه كثيرا فى الانتقال •
- اشتراك مفتش القسم فى توجيهه وهو المسئول عنه أصلا وعن متابعة انتظامه ونشاطه داخل المدرسة وخارجها •
- اتجاه التدريب نحو معالجة مشكلات المدارس الحقيقية فى بيئتها الأصلية •

٤ ـ مواظبة كاملة أيضا فى البرامج التى تعتمد على أسلوب الورشة الدراسية أو حلقات البحث والمناقشة التى تهيىء للدارس فرص الحركة والنشاط الذاتى والابتكار ـ ويتولى فيها المشرفون الفنيون توجيه المعلمين وتدريبهم •

٥ ـ مواظبة كاملة أو تكاد فى البرامج العملية ، ويخاصة ما كان منها مشوقا وجديدا على الدارس كتصنيف المكتبات وفهرستها ، أو استعمال أجهزة الاعلام كالسينما والاذاعة وجهاز التسجيل أو مسرحة الدروس واستعمال مسرح العرائس ••• أو التدرب على استعمال الآلة الكاتبة ـ أو البرامج التى تتضمن خطتها جانبا من الزيارات الميدانية أو العروض السينمائية •••

٦ ـ اختلال فى مواظبة الدارسين فى بعض البرامج للأسباب الآتية :

ـ عدم مراعاة توقيت البرنامج الذى يتفق مع ظروف الدارسين ، كما يحدث بالنسبة للعاملين فى فصول الخدمات وفى الفترات المسائية •

ـ حشد أكبر عدد ممكن من الدارسين فى مركز واحد للتدريب بقصد التوفير فى النفقات ، كما يحدث فى المحاضرات التى يتسرب فيها الكثيرون عن ملل ويؤدى ذلك الى تخلفهم فى الأيام التالية •

ـ ضعف الاشراف على البرنامج ويرجع ذلك اما الى اهتزاز شخصية المشرف أو عدم ايمانه بالعملية المنوط به الاشراف عليها أو تواكله فى العمل، مما يؤثر بالتالى على نشاط جميع القائمين بالتدريب لمعاونته •

ـ عدم التوفيق فى اختيار الموجهين الصالحين ، فقد يختار البعض من المتخصصين ومن بين المسئولين على الاشراف الفنى والادارى فعلا ، الا أنهم قد لا يصلحون لعمليات التدريب ، أو هم على غير استعداد كاف لها ، واذا يكون ندبهم فى البرنامج من أسباب فشله أو عزوف الدارسين عنه •

ـ حشو خطة الدراسة فى البرنامج بموضوعات بعيدة الصلة عن آمال الدارسين واحتياجاتهم ، واعتقادهم بعدم جدواها وضرورتها •

ـ أساليب التدريب غير الشائقة وأسوأ مثل لها تلك المحاضرات الطويلة التى تجعل الدارس فى موقف السلبية الكاملة ، وتجعله لا يحقق ذاته كانسان ، فيثأر لكرامته بفراره من حضور مثل هذه البرامج عن عمد •

ـ تنفيذ بعض البرامج فى الشهر الأخير من العام الدراسى ، فانه فضلا عن عدم جدواها وفائدتها السريعة ، فان المعلم يكون مشغولا بشئون تقوية تلاميذه أو باعداد الامتحانات أو باعطاء دروس خاصة ، وتبعا لذلك تصبح مواظبته على الحضور من الأمور العسيرة عليه نفسيا وماديا •

- البرامج التى تتكرر بالنسبة للدارس ، حيث لا تضيف الى خبراته السابقة شيئا جديدا •
- تخلف السيدات بحجة المرض أو التوعك أو مشاغلهن العائلية ، وذلك ينطوى على تدليل لا بد من تلافيه ، سواء أكان ذلك بالنسبة لتخلفهن عن التدريب أو عن وظائفهن الأصلية حيث يسهل عليهن الفوز بالاجازات المرضية •

٧ - ضعف استجابة مدرسى المدارس الخاصة ذات المصروفات ، وتخلفهم عن حضور برامج التدريب التى يدعون اليها ، لأنهم يعتقدون أن وجودهم بهذه المدارس مؤقت ريثما تتاح لهم فرص العمل الحكومى ويحسون أنهم شبه مستقلين عن القيود الرسمية الحكومية •

تعديل قرارات مستويات الكفاءة للمعلمين :

صدرت على فترات قبل عام ١٩٦٢ قرارات من اللجنة العليا للتدريب بالوزارة بتحديد مستويات الكفاءة لهيئات التدريس فى كل مادة دراسية والمؤهلات المطلوبة لكل مرحلة ، ويتم بمقتضاها توزيع أصحاب المؤهلات الصالحة على المراحل التعليمية المختلفة لسد احتياجات التدريس فى هذه المواد•

وفى خلال السنوات الأخيرة استحدثت مؤهلات لم تدخل فى عداد مستويات الكفاءة فلم يحصل أصحابها على حقهم فى شغل الوظائف التى تناسب مؤهلاتهم. ومن ذلك ما يأتى :

- شهادة التأهيل التربوّى والفنى لخريجات الفنون الطرزية القسم الراقى والقسم الثانوى : بمقتضى البرنامج الذى عقد بكلية المعلمين لهذه الفئة من العاملات •
- خريجو الشعبة الخاصة بدور المعلمين والمعلمات •
- شهادة التأهيل التربوى لمدرسى التربية الموسيقية بمقتضى البرنامج الذى عقد بمركز التدريب الرئيسى بمنشية البكرى •

والأمر على هذه الصورة يستدعى اعادة النظر فى قرارات مستويات الكفاءة المقررة حاليا ، وترتيب المؤهلات التى استحدثت فى دورها ضمن هذه القرارات ويعتبر ذلك من عوامل التشجيع وحافزا على الالتحاق بمثل هذه البرامج التدريبية •

ارتباط الترقية باجتياز برامج التدريب بعد تطويرها :

جرت العادة أن يمر المعلم فى عملية تدريبية بعد تسلمه العمل فى وظيفة أعلى ، وخلال العام الأول لترقيته لهذه الوظيفة • والملاحظ أن دعوة الدارس لحضور الحلقة التوجيهية تتم بعد تسلمه العمل وبعد مرور نصف العام الدراسى،

وذلك يتركه فريسة للتخبط فى مباشرة مهام وظيفته الجديدة دون توجيه أو اعداد سابق ٠

ومن الممكن ـ علاجا لهذا الموقف ـ أن يدعى الدارسون لحضور برامج الترقية قبل ترشيحهم ، وبعبارة أوضح يكون من الضرورى لكل راغب أو مستحق للترقية اجتياز عدد محدد ومعين من البرامج التدريبية مقدما ذات الصلة بالوظيفة المطلوب ترشيحه لها ٠ فبالاضافة الى القيمة العملية لهذا الاجراء فى الاعداد والتهيئة ، فهو حافز له أثره فى الاقبال على برامج التدريب والاستفادة منها ، وينشط العملية التدريبية بوسائل ايجابية ٠

ومن أجل ذلك يقترح ما يأتى :

١ ـ لا يرشح للترقية الى وظيفة أعلى الا من يكون قد اجتاز مقدما عددا معينا من برامج التدريب بنجاح ٠

والأمر يستدعى فى هذه الحال تخصيص قدر من البرامج لوظائف الادارة المدرسية ، وقدر آخر للاشراف الفنى والتفتيش ٠ وهى برامج خاصة بالاعداد والتهيئة وليست لها علاقة ببرنامج الترقية ذاته الذى يدعى اليه الدارس لمجرد صدور قرار ترقيته ٠

٢ ـ يراعى عند الترشيح بجانب الأمور التى نص عليها القرار الوزارى المنظم للترقيات ، صلاحية المرشح للوظيفة المراد ترشيحه لها بصفة حقيقية ، وأن يكون لهذه الصلاحية الاعتبار الأول ، وذلك يتطلب تغييرا فى قواعد الترشيح العامة الحالية التى تدفع بالبعض الى شغل الوظائف استنادا الى الأقدمية والتقارير دون أن تكون لديهم الصلاحيات الكافية لتحمل مسئولياتها ٠ وهى فى الوقت الحالى تتركز فى القرار الوزارى رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٥٥ حيث أصبح بعد مرور ١٢ عاما على استصداره ، فى حالة تدعو الى كثير من التعديل والتغيير بحيث تضاف اليه كافة الوظائف الادارية والمكتبية والمعاونة ٠

٣ ـ لابد من وضع خطة كاملة لتدريب الموظفين الاداريين على اختلاف مستوياتهم عند النظر فى ترقياتهم الى وظائف أعلى ، وأن يحدد عدد من البرامج التى يشترط لكل راغب فى الترشيح لهذه الوظائف اجتيازها مقدما ٠ وذلك بطبيعة الحال شىء آخر غير البرنامج الذى يجب اعداده للمرقين ندبا منهم، حيث لا يجوز تثبيتهم فى الوظائف المرقين اليها الا بعد اجتيازهم برنامج الترقية بنجاح ٠

٤ ـ أن تنقسم برامج الترقية التى يدعى اليها الدارس لمجرد ترقيته الى ثلاث مراحل :

الأولى منها قبل تسلم العمل وتعتبر توجيهية ـ **والثانية** خلال العام الأول

للترقية لمدارسة مشكلات العمل ــ **والثالثة** تتركز فيها عمليات التقويم النهائية واعداد البحوث بعد مضى العام الأول مباشرة •

٥ ــ أن تتضمن خطط برامج الترقية زيارات يقوم بها الدارسون الى أماكن ومؤسسات ذات علاقة بالوظيفة ، بقصد الدراسة واعداد التقارير ، وبحيث تدخل نتائجها فى تقويم الدارسين ، وذلك بطبيعة الحال شىء آخر بجانب عملية التقويم الميدانى الحالية ويختلف عنه •

٦ ــ كما تتضمن خطة البرنامج بجانب العمليات التخصصية دراسات شاملة فى الشئون المالية والادارية حتى يكون هؤلاء المرقين على علم بهذا اللون الهام من الخبرات ــ فذلك يستكمل تكوينهم قادة فى الميدان التعليمى •

ضرورة تنفيذ قرارات اللجنة العليا للتدريب فى شأن البرامج :

أصدرت اللجنة العليا للتدريب قرارات تنص على ضرورة اجتياز برامج تدريبية معينة شرطا أساسيا للترقية ، ولكن لوحظ فى السنين الأخيرة أن كثيرا من هؤلاء الذين يشترط لترقيتهم اجتياز برامج تأهيل معينة ، قد رقوا الى وظائف أعلى دون أن يكونوا قد التحقوا بهذه البرامج الأمر الذى كانت له آثاره المباشرة على برامج التأهيل واستكمال التأهيل ــ ومثال ذلك واضح فى برنامج خريجى المعلمين الخاصة الذى كان يعقد بكلية المعلمين حيث اضطرت الوزارة الى تعطيله نتيجة لضعف الاقبال عليه وعدم الاهتمام به •

ولكى يكون لهذه الدراسات التدريبية قيمتها فى نظر المعلمين بالدرجة التى تؤثر فى مستقبلهم الوظيفى يصبح من واجب الادارة العامة للتنسيق بالوزارة أن تضع فى اعتبارها تنفيذ ما جاء بقرارات اللجنة العليا للتدريب المعتمدة عند النظر فى ترشيحات الترقية للوظائف الأعلى بجانب تنفيذها للقرار الوزارى رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٥٥ والمنشورات المكملة له ــ واذا كانت هذه القرارات غير صالحة الآن ، فيحسن اعادة النظر فيها حيث أن اغفالها على هذه الصورة يعتبر عاملا معوقا لنشاط التدريب كان من الأولى أن يكون من أهم الحوافز التى تدفع بالمعلمين الى طريق الاستفادة منه •

التقارير السنوية السرية عن العاملين باعتبارها من أهم حوافز التدريب :

يخضع لنظام التقارير السنوية جميع العاملين حتى الدرجة الثالثة وتقدم هذه التقارير عن كل سنة ميلادية ــ وقد حدد القرار الجمهورى رقم ٩٣٣ لسنة ١٩٦٦ كيفية اعداد هذه التقارير وخصص للعمل والانتاج ستون درجة موزعة على النحو الآتى :

٣٠ درجة للالمام بالعمل ومدى الاستفادة من التدريب .

٣٠ درجة أخرى للسرعة والانتاج .

ولما كانت مسئولية الرئيس المباشر تنحصر فى توخى الدقة والأمانة فى تحرير التقرير ، فان درجات الالمام بالعمل والاستفادة من التدريب يجب أن تتحرك فى اتجاه يتوازى ويرتبط باقبال العامل على البرامج التدريبية التى يدعى اليها — ومن ثم يصبح من الضرورى لكل مشرف على العمل أن يضع فى اعتباره اهتمام المعلمين واستجابتهم لحضور برامج التدريب وحينئذ يلزم تزويد هؤلاء المشرفين بنتائج البرامج التدريبية ليستأنسوا بها فى تحرير التقارير السنوية ، حتى لا يفوز بمرتبة الامتياز مثلا من لا يستجيب للدعوة الى حضور التدريب والانتظام فيه .

● وقد صدرت النشرة العامة رقم ١٧٠ بتاريخ ٢ نوفمبر ١٩٦٧ — من مكتب الأستاذ وكيل الوزارة للخدمات المركزية بوزارة التربية والتعليم — فى محاولة لعلاج التخلف والانقطاع عن حضور البرامج التدريبية ، بعدما كثرت شكوى المديريات من تخلف الدارسين وتكررت التوصيات فى المؤتمرات — ولعلها تكون حافزا للمجدين ورادعا للمقصرين — ومن المؤكد أنها ستؤتى ثمارها طالما أخذت مأخذ الجد والاهتمام من جانب أجهزة التنفيذ وخاصة بالنسبة للتقارير السنوية السرية حيث نص على حذف الدرجات المقررة عن الالمام بالعمل والاستفادة من التدريب عند تحرير تقارير المتخلفين بجانب أساليب الجزاء الأخرى التى وردت بالنشرة المشار اليها .

● ولما كان الاتجاه يسير الآن نحو ربط الترقية المادية والعلاوة الدورية بمستويات العاملين الواردة فى تقاريرهم السنوية ، فان ربط هذه التقارير بالتدريب سيحقق لنتائجه المادية أثرها المباشر فى حياة المعلم وتحسين دخله .

تحقيق القيم الديموقراطية فى عمليات التدريب :

لا شك أن الأسلوب الديموقراطى يتفق مع المبادىء الانسانية التى يدين بها كل شعب متحضر وهو أساس العلاقات الناجحة بين الأفراد فى شتى المستويات ويتصل اتصالا مباشرا بآمال الناس وبطرائق حياتهم ، وبما يجب أن تكون عليه صلات العمل ووسائله فى كل مرفق من مرافق الحياة وبخاصة فى جمهوريتنا التى تعتنق المبادىء الديموقراطية عن حقيقة وممارسة .

والتدريب بطبيعته من العمليات الاجتماعية الانسانية التى لا بد أن تتصف بصفات الديموقراطية فى كل ما يتصل بها حتى يكون لها آثارها الموجبة فى نفوس الذين يشتركون فى عملياتها المختلفة من دارسين وموجهين ومشرفين وغيرهم .

وإذن لا بد للمسئولين عن التدريب أن يفكروا دائما فى الاطار الآتى :

- الاعتراف بقيمة كل فرد باعتباره عضوا فى الجماعة الانسانية ·
- الايمان بأن لكل انسان قدراته التى لها قيمتها ، والتى يمكن الاستفادة منها وتوظيفها ·
- الاستفادة من ايجابية الدارس فى البرنامج التدريبى الى أقصى حد ممكن وهو أمر يرتبط بمبدأ تكافؤ الفرص بأن يسند اليه ما يتفق مع قدراته وامكانياته من أعمال وواجبات لكى ينجح وتتحقق له حاجاته النفسية ·
- ضرورة مراعاة الاحتياجات الفعلية للدارسين ·

● ومن ثم فوصيتى لكل المشتركين فى تخطيط البرامج وتنفيذها هى أن يرتفعوا الى مستوى الواقع فى كل ما يفكرون فيه ، ويعملون على تنفيذه بأن يرتبط كل شيء بامكانياتنا وظروفنا وواقعنا الذى نعيش فيه ، حتى يكون علاج المشكلات مباشرا ، ولكى لا يأخذنا الخيال الى متاهات لا سبيل الى الخروج منها ·

● والا يكون مظهر العملية التدريبية يوحى بفردية أو تسلط من جانب الهيئة التى تهيمن عليها وليس للدارسين من حرية للمشاركة فى التنظيم ، فان الاتجاه نحو اشتراكهم فى تخطيط البرامج وتنظيم العمل فى الحلقات اصبح من الأمور الواجبة حتى لا تنعزل العملية عن القيم السائدة فى المتجمع ولكى تتمشى مع المبادىء الانسانية التى تضمنتها اشتراكيتنا الديموقراطية·

اقتراحات بشأن البرامج التدريبية

١ ـ المحاضرات والأحاديث :

يرجع ضعف برامج التدريب الحالية بل وفشلها أحيانا الى كثرة المحاضرات فيها ، وعلاجا لهذه الحال لابد من الاقلال من المحاضرات أو الابتعاد عنها الا فى الحالات الضرورية ومع ذلك فيمكن للمحاضرة أن تؤدى أغراضها ، اذا أعد لها دليل للمناقشة واذا روعى قصر الوقت ·

٢ ـ حلقات البحث والمناقشة :

فهى فضلا عن كونها تحقق حرية النقد ، فهى تتيح فرص التفكير الحر لجميع المشتركين فيها ·

٣ ـ اسلوب الورشة الدراسية :

ويقتضى العمل بهذا النظام مراعاة العدالة فى توزيع النشاط على الدارسين

بحيث يؤدى كل دارس دوره الذى يناسب قدراته ويتمكن من السير بالشوط حتى نهايته ٠

٤ ـ التدريب العملى :

اذا تصفحنا خطط التدريب المحلى فى كثير من مديريات التربية والتعليم فانه قلما نجد من بين برامج هذه الخطط ما يتجه وجهة عملية مع أن ذلك يضع الدارس في جو خبرة حقيقى يكتسب خلاله الخبرات ويحقق ممارسة واقعية ٠ لذلك يجب الاهتمام بهذا النوع من البرامج ، أو تطعيم العمليات التدريبية العادية بجانب آخر عملى ليكتسب الدارسون المهارات المطلوبة ٠

٥ ـ تمثيل الدور :

وهو أسلوب له قيمته ، لأنه يمكن الدارس من مواجهة المواقف وتكشف الأخطاء ، كما تتبين له وللمشتركين معه والناقدين له قيمة الآراء الجديدة والطرق المختلفة ومؤداه تصوير موقف مشابه للموقف الحقيقى يؤدى الدارس فيه العمل بطريقة عملية أمام بقية الدارسين الذين يشاهدون ويشتركون بآرائهم ٠

٦ ـ الزيارات :

وهى من الأساليب ذات الفاعلية فى دفع الدارسين نحو الاقبال على برامج التدريب ويجب أن تتضمن خطط البرامج زيارات الى أماكن تتعلق بموضوعات التدريب وتوضحها وتكملها ٠

٧ ـ الندوات والمؤتمرات والاجتماعات :

وهى من وسائل التدريب الانسانية الناجحة اذا أحسن تنظيمها ولا بد من وضع الخطط القصيرة والبعيدة للاستفادة منها وأن تعلن أهدافها وموضوعاتها مقدماً للمدعوين للاشتراك فيها من قبيل التهيئة والاستعداد ٠

٨ ـ القراءات والبحوث والمقالات المكتوبة :

وهى أيضا من وسائل تنمية المعلمين ثقافيا ومهنيا وتتضمن تدريبا على جمع المعلومات والتعود على الأسلوب العلمى فى التفكير وتنمى الميل الى القراءة وتحقق النشاط الذاتى والاعتماد على النفس ٠

ومن هنا تجىء أهمية هذا الأسلوب التدريبى وضرورة الالتجاء اليه من حين لآخر وبخاصة في البرامج التوجيهية للعاملين الجدد وفى برامج الترقية ـ

اختيار المشرفين والمحاضرين والموجهين :

قد يخطىء البعض حين لا يدركون ان اختيار المشرفين على البرامج له أثره في نجاح التدريب وفشله ، ذلك أن قيادة العمل وتوجيهه لا بد أن تصدر عن شخصية واعية تقدر الواجبات المنوطة بها ، كما تتصف بالقدرة على القيادة والتنظيم والاقناع • ولذا فان اختيارهم ليس بالأمر الهين كما يظن الكثيرون، وقد اثبتت التجارب أن البرامج التى لم يتحقق لها النجاح انما كان بسبب تراخى المشرفين أو استخفافهم بمسئولية الاشراف أو لعدم ادراكهم لأهمية التدريب وقيمته • لذلك فان أصلح الشخصيات وأكثرها ايمانا بالتدريب يجب أن تكون فى مكان الصدارة عند اختيار المشرفين على البرامج •

ويتضمن تخطيط البرامج التدريبية موضوعات منوعة تتطلب اختيار العناصر الصالحة ذات الكفاية • ونظرا لتعدد الموضوعات فان الأمر يتطلب وعيا من المسئولين عن التخطيط بالعناصر البشرية اللازمة لوضعها فى مكانها المناسب عند التخطيط للبرنامج •

وخير معين على حسن الاختيار أن تعد السجلات والبطاقات المصنفة عن الكفايات البشرية فى المنطقة وخارجها وتبوب وتفهرس طبقا للتخصصات المختلفة وتحفظ فى أقسام التدريب للرجوع اليها عند عمل كل تخطيط •

ثم لا بد من الاستئناس بآراء وتقارير الدارسين وانطباعاتهم عن كل برنامج تدريبى بالنسبة لاستفادتهم من الموجهين والمحاضرين حتى يمكن الاستعانة بهذه الآراء عند تطوير البرامج أو اعادة تنفيذها مرة أخرى • وحتى لا يتورط المسئولون فى اعادة التعاون مع محاضرين أو موجهين لا يحسنون تقدير المواقف التدريبية •

المؤسسات والأجهزة المحلية ودورها فى التدريب

لم تحاول المديريات التعليمية الاستفادة الكاملة – حتى الآن – من امكانيات المؤسسات الموجودة فى نطاق بيئتها ، أو من الأجهزة والتنظيمات الشعبية الموجودة فى القطاع الادارى الذى تخدمه ، وذلك على الرغم من أن الأبعاد الحقيقية لمشكلة تدريب العناصر البشرية فى مستوياتها الدنيا على أساليب تنفيذ مشروعات التنمية تتضح حينما نتذكر أننا فى سباق مع الزمن وأننا نتعجل تنفيذ مشروعاتنا ، ونختصر من الوقت الذى حددناه لتنفيذها قدر طاقتنا ، وهذا السباق يتطلب منا التفكير فى وسائل أسرع للأداء ، كما يدفعنا الى الابتكار المستمر ، وتسير هذه العمليات جنبا الى جنب مع اجراءات الانتاج العادية فى حدود الخطة •

ولعلنا نتذكر ما قاله السيد الرئيس جمال عبد الناصر فى مجلس الأمة يوم ٢٣ نوفمبر الماضى عن زيادة الانتاج وأثرها الفعال فى قوة الشعب والجيش لاجتياز مرحلة النكسة ٠

ففى مجال الاستفادة من مشاركة المؤسسات والأجهزة المحلية فى التدريب يمكن القول : ــ

ــ بأن الوحدات الأساسية التى تتفرع عن المكاتب التنفيذية للاتحاد الاشتراكى العربى يجب أن تؤدى دورها فى التوعية ٠

ــ وأنه لما كانت المكاتب التنفيذية تضم بين أعضائها الكثير من المتخصصين فى مختلف الشئون فأن على هؤلاء واجبا وطنيا كبيرا يفرضه عليهم قانون الاتحاد ذاته فى تنمية الجماهير وبالاضافة الى ذلك فأن ما يتمتعون به من علم يستدعى الزكاة عنه وليس هناك أقل من أن يساهموا فى تدريب المعلمين ، وأثر ذلك بطبيعة الحال سينعكس على الأبناء فى مدارسهم ٠ وحين يطلب اليهم هذا الأمر فأنما يكون وفق خطة مرسومة وهادفة بعيدا عن الأرتجال ٠

ــ أن تقدم المصانع والمؤسسات الصناعية والتجارية والزراعية الموجودة فى البيئة معونتها المادية والبشرية فى تدريب المعلمين بها تدريبا عمليا ــ وذلك يتطلب أن يكون الاتصال مستمرا بين المسئولين عن التدريب فى المناطق وبين مديرى هذه المصانع والمؤسسات لتنسيق هذا التعاون ، وخاصة فيما يتعلق بمدرسى التعليم الفنى فضلا عن تنظيم برامج التدريب الميدانى لطلاب هذا النوع من التعليم ، على أن يخضع كل ذلك لتقويم ومتابعة مستمرين ٠

برامج التأهيل والحاجة الى تطويرها

وضعت وزارة التربية والتعليم منذ سنين عدة ، خطة بعيدة المدى لتأهيل المعلمين ، وتضمن عددا من برامج التأهيل ، وعدد آخر لاستكمال التأهيل فى كافة المراحل التعليمية لتحسين مستوى هؤلاء المعلمين مهنيا وعلميا ٠

ومنها برامج تأهيل الجامعيين وخريجى المعلمين الخاصة والفنون الطرزية والمدارس الثانوية الصناعية ٠٠٠٠ وقد اتجهت الوزاره الى تطوير برنامج التأهيل التربوى للجامعيين وأستبداله ببرنامج آخر مؤداه أن يحصل الدارس على الدبلوم العامة فى التربية ٠

والمشكلة الأساسية فى هذه البرامج رغم ما يبذل من محاولات تطويرها تنحصر فى أن الدارس يكون فى حاجة الى التفرغ والأستقرار الذهنى ، وهذا لا يتأتى مطلقا خلال العام الدراسى حيث يكون المعلم مثقلا بأعباء العمل ، وحينئذ يكون من المناسب تغيير أوقات الدراسة فى هذه البرامج بحيث تتيح

خلال العطلات الصيفية ، على صيفيتين أو ثلاثة حسبما يقتضى حجم الخطة الموضوعة لكل برنامج ٠

وبجانب هذا التغيير فى مواقيت الدراسة ، فأنه يجب التفكير فى ربط الدارس بمركز التدريب على مدار السنة صيفا وشتاء ، بحيث تتضمن خطة البرنامج جانبا من البحوث والقراءات التى تستلزم الاتصال بين الدراسين وهيئة الاشراف والتدريس بالمركز تخصص لها درجات معينة تضاف الى درجة التقويم ويكون لها أثرها فى النجاح والرسوب ٠

ولكى تتسم هذه البرامج بطابع الجدة ، يجب أعادة النظر فى محتويات كل مادة من مواد الدراسة بها حتى تتمشى مع ما تقتضيه مرحلة أعادة البناء القومى من تنمية وتطوير ـ وأن تعدل خططها بحيث تدخل اليها مادة جديدة تحت أية تسمية لتثبيت المفاهيم التى تتطلبها المرحلة الحالية وخدمة أهدافها ٠

البعثة الداخلية للأشراف الفنى والأدارة المدرسية :

أنشأت الوزارة فى عام ١٩٥٨ برنامجا لأعداد القادة فى الأشراف الفنى والادارة المدرسية مدته عام دراسى كامل يتفرغ فيه الدارس فى بعثة داخلية بكلية التربية بالقاهرة ، وأستمر العمل بهذا النظام حتى عام ١٩٦٣ حيث يطل العمل به فجأة ، مع أنه كان مشروعا ناجحا فى أعداد هذا النوع من القادة ، ولعل السبب فى تعطيله يرجع الى مسائل مالية ٠

ونظرا لأهميته فأنه يكون من دواعى التوفيق أن يعاد فتح هذه الدراسة التدريبية بحيث تعمم فى كليات التربية والمعلمين ولا تقتصر على كلية التربية دون غيرها ٠

كما يحسن عند أعادة العمل بهذا النظام ، أن توضع له مناهج جديدة يشترك فى أعدادها المختصون فى وزارة التربية والتعليم مع جماعة من أساتذة هذه الكليات ، ونخبة من المسئولين السياسيين فى الاتحاد الاشتراكى العربى المتخصصين فى المسائل القومية والسياسية بقصد تكوين أعضاء هذه البعثة تكوينا يمكنهم من ممارسة العمل السياسى داخل المؤسسات التعليمية وخارجها ٠

تأهيل مدرس المدارس الأبتدائية :

تدل الاحصاءات على وجود عدد غير قليل من مدرسى المدارس الأبتدائية الذين يحملون مؤهلات فى مستوى الثانوية العامة ولم يتمكنوا من الألتحاق بالدراسات التكميلية نظام السنة الأولى أو الثانية ، وهذا العدد الكبير من

المعلمين لا يجوز الأبقاء عليه في مهنة التدريس بحالته الراهنة دون اعداد وتأهيل ، كما أن نقله الى وظائف أخرى يعتبر خسارة ، فضلا عن صعوبة هذا النقل بسبب العجز الذى يعانيه هذا النوع من التعليم فى الكفايات البشرية •

ـ وعلاجا لهذه المشكلة يقترح أن تعد الأدارة العامة للتدريب بالوزارة مشروعا لبرنامج تدريبى ينفذ محليا لتأهيل هؤلاء المدرسين على نحو ما كان متبعا فى الدراسات التكميلية بحيث تعدل خطتها لتتمشى مع متطلبات أعداد المعلم الاشتراكي فى المرحلة الحالية للوصول بهم الى ما يوازى مستوى زملائهم خريجى المعلمين العامة نظام الخمس سنوات •

ـ ويوجد أيضا عدد كبير جدا من معلمى المرحلة الابتدائية من خريجى المعلمين العامة نظام الثلاث السنوات وهم فى وضع يقل عن مستوى الكفاءة الذى وصل اليه خريجو نظام الخمس السنوات أو الشعبة الخاصة ويقترح أن يعد لهم برنامج تدريبى ينفذ محليا أيضا لأستكمال تأهيلهم حتى يمكن الأرتفاع بهم الى المستوى الأعلى الجديد ـ وذلك سيؤدى دون شك الى تحسين العملية التعليمية فى المدارس الابتدائية •

تدريب مدرسى المدارس الخاصة ذات المصروفات

لقد صدرت مرارا توصيات عن المؤتمرات التعليمية المختلفة بضرورة الاهتمام بتدريب مدرسى المدارس الخاصة ذات المصروفات ـ بأعتبار أن هذه المؤسسات التربوية تؤدى نفس الخدمات التى تؤديها المدارس الرسمية ، ومن ثم فأن رعاية العاملين بها والعمل على رفع مستواهم تؤدى عائدا لا يختلف عما تقدمه نظيراتها من المدارس الأخرى ، الأمر الذى يستلزم رفع مستوى العاملين بتلك المدارس ثقافيا ومهنيا ـ وبخاصة أن أصحاب هذه المؤسسات التعليمية يلجئون الى الأستعانة بالمدرسين ممن هم دون مستوى الكفاءة ، أو ممن يحملون مؤهلات لا تناسب مهنة التدريس •

وفى سبيل تهيئة تعليم أفضل لأبنائنا الذين يتعلمون بالمدارس الخاصة ذات المصروفات ممن لم تمكنهم ظروفهم من الالتحاق بالمدارس الرسمية أو الخاصة ، يجب على المسئولين عن قطاع التدريب أتخاذ الآتى : ـ

١ ـ لما كانت اللائحة التنفيذية للقانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ بشأن تنظيم المدارس الخاصة قد حدد فى المادة السابعة عشرة منها وجوب مراعاة المدارس لمستويات الكفاية بين مدرسيها بما لا يقل عن ٧٠٪ من عدد هؤلاء المدرسين فى موعد أقصاه بدء العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢ ، فيصبح من أول

واجبات المشرفين الفنيين ومديرى المراحل التعليمية أن يطالبوا المدارس بعدم الهبوط عن هذه النسبة بين المدرسين ، وانذار أصحاب المدارس الذين لا يستجيبون ثم توقيع العقوبات عليهم حتى يتم ذلك ، أو أن تتولى المناطق عن طريق مكاتب العمل الملحقة بها تزويد هذه المدارس بالكفايات ومتابعة المستوى أولا بأول ٠

٢ ـ دعوة مدرسى المدارس الخاصة ذات المصروفات لحضور برامج التدريب المحلية التى تنظمها المناطق مع زملائهم مدرسى المدارس الرسمية والخاصة المعانة ، ومتابعة نتائج هذه التدريبات بوساطة المشرفين الفنيين فى كل مادة ٠

٣ ـ السماح لمدرسى هذه المدارس بالالتحاق ببرامج التأهيل التى تنظمها الأدارة العامة للتدريب ٠

٤ ـ التوسع فى تأهيل الذين يحملون مؤهلات متوسطة محليا فى برامج الصلاحية ، مع تطوير هذه البرامج حتى تواجه مقتضيات الظروف ٠

٥ ـ ولما كانت تجربة دعوة هؤلاء المدرسين لحضور البرامج المحلية قد أثبتت فى كثير من الحالات تخلفهم وعدم أهتمامهم أعتمادا على أنهم لا يعملون فى تلك المدارس بصفة دائمة ، أو بسبب اطمئنانهم الى أنه ليست هناك وسيلة مادية لمجازاتهم بأعتبار أن عقد العمل هو الذى يحكم العلاقة بينهم وبين أصحاب المدارس ، فانه لابد من تعديل نصوص هذا العقد بحيث يسمح بتوقيع الجزاء المادى على كل من يتخلف عن حضور برامج التدريب بأعتباره جزءا من أعمالهم المتعاقدين عليها ـ ثم تشجيع الممتازين الذين يواظبون بالمنح المالية وشهادات التقدير التى تعتمد من المنطقة ، فضلا عن تحسين تقاريرهم الفنية ٠

٦ ـ ويرتبط بهذا الموضوع ضرورة أعادة النظر فى قانون التعليم الخاص الحالى ، وأن تجرى عليه التعديلات التى تكفل تلافى النقص الذى كشفته عمليات التطبيق ، وتزيل العقبات التى تواجه المديريات التعليمية ومنها مشكلة تدريب المعلمين ، حتى يصبح القانون فى ثوبه الجديد متمشيا مع التطبيق الاشتراكى المنشود ٠

تقويم برامج التدريب المحلية ومتابعتها

التقويم والمتابعة عمليتان لازمتان ومتلازمتان لنجاح كل مشروع ، والسبيل الى ذلك أن يتعرف القائمون عليها على أهداف العمل مع تحليلها الى أساليب عمليه ، ثم مقارنة ما هو مفروض بما هو واقع فعلا بمختلف الوسائل والمقاييس ٠

والتقويم فى مجال التدريب يجب أن يصاحب العملية التدريبية ويكملها، ويخضع فى وسائله للمنهج العلمى من حيث الوصول الى النتائج عن طريق الاحصـــاء والمشاهدة وجمع البيانات ثم التجريب والقياس فالاســـتنتاج والتطبيق ٠

تقويم الدارسين :

من الضرورى أن تتضمن خطة كل برنامج تدريبى وسائل تقويم الدارسين فيه ومن هذه الوسائل ما يأتى : ــ

ــ الاختبارات الموضوعية المقننة ٠

ــ التمارين والتجارب العملية ٠

ــ الملاحظة فى أثناء حلقات المناقشة ، وفى أثناء التدريب العملى والميدانى ٠

ــ البحوث التى يطلب الى الدارسين أعدادها ٠

ــ الاستفتاءات ذات الصلة بموضوع الدراسة ٠

تقويم البرنامج التدريبى :

بالإضـــافة الى ما يمكن اســـتخلاصه عن مدى نجاح البرنامج عند تقويم الدراسين ، فلابد أن تتخذ وســـائل خاصة لتقويم البرنامج التدريبى ذاته ؛ تعتمد على الاستفادة من آراء المشتركين فيه وملاحظاتهم من دراسين وموجهين ومشرفين فى تطوير البرنامج وتحسينه ومن هذه الوسائل ما يأتى : ــ

ــ تقرير المشرف الذى يتضـــمن ملاحظاته عن البرنـــامج من حيث منهج الدراسة وأساليب التدريب ومواعيده ومكانه ، وفئات الدارسين ومستوياتهم ومدى أقبالهم واهتمامهم ٠٠٠٠

ــ تقـــارير الموجهين والمتحدثين والمنتدبين للعمـــل فى النواحى الفنيـــة والادارية ٠

ــ التوصـــيات التى يـــكتبها الدارسون والاســـتفتاءات التى تتضمن مقترحاتهم ٠

ــ نتائج الزيارات الميدانية التى يقوم بها العاملون فى جهاز التدريب لمتابعة تنفيذ البرنامج، والمعاونة فى حل مشكلات التنفيذ فى أثناء عقد البرنامج.

متابعة البرامج :

أما متابعة البرامج والتعرف على آثارها فى الميدان ، فما زالت ــ رغم كل المحاولات التى تبذل ــ فى حـــاجة الى جهود كبيرة بسبب حالـــة التعثر التى

تنتابها وتقف فى طريقها ، حيث تعوزها القوى البشرية التى يمكنها القيام بهذه المهمة سواء بالنسبة لأجهزة التفتيش أو بالنسبة للقوى العاملة فى أقسام التدريب بالمديريات والحاجة الى استيفاء النقص فيها .

ولتنظيم هذه المتابعة يجب أعداد بطاقات نوعية لتيسير مهمة المتابعين فضلا عن فائدتها فى سهولة أستقراء النتائج وتصنيفها .

تسجيل البرامج :

درجت أقسام التدريب بالمديريات على تنظيم سجلات لقيد أسماء الدارسين فى البرامج سواء المحلية منها أو المركزية لتسهيل عملية المتابعة ، ولتسجيل نتائج هذه البرامج ومستويات التقويم فيها ، لكن قانون العاملين رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ يزيد من أعباء التدريب فى مجال التسجيل بالذات ، ولذلك كان لابد من الأهتمام بتنظيم هذه السجلات وتقسيمها بحيث تضم كافة البيانات ونتائج التقويم والمتابعة .

صحيفة تدريب العاملين :

وبالاضافة الى سجلات البرامج التى تعدها الأقسام كل عام ، فيقترح أعداد صحيفة تدريب لكل عام يسجل فيها كل برنامج تدريبى يدعى اليه ونتائج تقويمه ومتابعته بحيث تعمم فى كل المديريات وتنتقل مع صاحبها من مديرية الى أخرى .

القوى البشرية العاملة فى أقسام التدريب بالمديريات

حدد القرار الوزارى رقم ٧٢ لسنة ١٩٦٢ مسئولية أقسام التدريب بالمديريات فى تنفيذ كل ما يتعلق بشئون التدريب والاختبار والتعيين — وتزيد المسئوليات الملقاة على عاتق هذه الأقسام يوما بعد يوم ، وخاصة بعد صدور القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ بشأن العاملين المدنيين فى خدمة الحكومة ، ومانقل الى الأقسام من اختصاص كانت تتولاه الأدارة العامة للتدريب بالوزارة تدعيما لنظام الأدارة المحلية ، حتى أصبح الأمر يتطلب سرعة العمل على تزويدها بالعاملين اللازمين لها ويقترح فى هذا السبيل ما يأتى : —

١ — أن تستصدر الادارة العامة للتدريب قرارا بمعدلات العاملين فى الأقسام بالمديريات تناسب اتساع مسئولياتها الحالية .

٢ — تزويدها بالأعضاء الفنيين والموظفين الاداريين اللازمين طبقا لهذه المعدلات بقرار تنفيذى عن طريق أدارة التنسيق بالوزارة بتحديد هؤلاء العاملين وتثبيتهم على قوة التدريب ، فأنه فضلا عن العجز الذى تعانيه الأقسام يوجد بها حاليا عاملون منتدبون محليا للعمل بين المراحل التعليمية ومازالوا حتى

الآن على قوة هذه المراحل ، والوضع على هذه الصورة فضلا عن تأثيره المباشر على استقرار العمل بالتدريب فانه يضر بمصالح هذه الفئة التى تركت مكانها الأصلى لسد حاجة فى قطاع حيوى له أهميته ، وقد فاتتها فرص الترقية بين زملائها بسبب هذا الندب المحلى ، وحل مشكلتها يكون باستصدار القرار التنفيذى السابق الأشارة الله بنقلهم نهائيا الى التدريب وفتح باب الترقى أمامهم .

٣ ـ الا ينقل للعمل بأقسام التدريب الا من كان ذا كفاية وخبرة بفن التعليم مع ضرورة تدريبهم .

٤ ـ فتح باب الترقى أمام العاملين فى التدريب داخل أقسامهم وفى الوظائف الفنية والادارية الأخرى وتنظيم سلم الترقى داخل الأقسام بحيث يتدرج العامل من وظيفة العضو الفنى الى رئيس وحدة فوكيل قسم ثم رئيس قسم ...

٥ ـ نظرا لاتساع أعمال أقسام التدريب بالمناطق فينظم العمل داخلها بتقسيمها الى ثلاث وحدات كالآتى : ـ

ـ وحدة لشئون الاختيار والتعيين وبرامج الترقية ، وأخرى للبرامج المحلية وثالثة للبرامج المركزية والبعثات والمنح والاعارات . ويرأس كل واحدة منها رئيس وحدة ويعاونه عضوان فنيان :

ـ ويتولى مراجعة أعمال هذه الوحدات وكيل للقسم ـ حيث يتولى رئيس القسم الاشراف العام وعمليات التخطيط مع الأجهزة المختلفة ـ وأعداد التقارير .

ـ وبجانب ذلك لابد من تزويد الأقسام بموظف كتابى وآخر للآلة الكاتبة .

ـ وبالنسبة للمديريات الصغيرة فيكتفى بعضو فنى واحد لكل وحدة وليس هناك ما يدعو لوجود وكيل للقسم .

٦ ـ أن يتصل بقسم التدريب جهاز متخصص من ضباط الاتصال الذين يمثلون التفاتيش والادارات يكونون بمثابة مندوبين مسئولين عن شئون التدريب المتعلقة بأداراتهم وتفاتيشهم يؤدونها بجانب وظائفهم الأصلية .

التعليم في السودان
نظامه واتجاهاته

للدكتور أحمد خيرى محمد كاظم
كلية البنات ــ جامعة عين شمس

ــ ١ ــ

أهداف التعليم ومراحله

ترتبط أهداف التعليم بالأهداف الاجتماعية والقومية للسودان ، فتشمل أهداف التعليم ما يأتى: نقل أهم مكونات الثقافة العربية والأسلامية والانسانية عموما للأجيال الناشئة والمتعاقبة ، والاهتمام بالتراث القومى السودانى ، وتنمية هذه المكونات الثقافية وتطويرها • ويهتم التعليم وعلى الأخص فى مراحله الأولى بنشر اللغة العربية على أوسع نطاق بين المواطنين فى شتى أنحاء السودان ، وتزويدهم بالقدر المناسب من المعرفة والثقافة العامة المشتركة التى تضمن للسودان وحدته الثقافية والقومية • ويهدف التعليم الى تنمية المواطن السودانى تنمية متكاملة فى النواحى العقلية والروحية والاجتماعية والجسمية، والاتجاه بالتعليم وجهة عملية وظيفية لتمكنه من تحقيق الخير والفائدة لنفسه ولأسرته ولمجتمعه • كما يهدف التعليم فى مراحله المختلفة الى توفير احتياجات المجتمع السودانى من القوى البشرية التى يحتاج اليها فى شتى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ••

مراحل التعليم بالسودان

١ ــ التعليم الأولى :

تشمل المرحلة الأولية ثلاثة أنواع من المدارس وهى المدرسة الأولية الكاملة ، والمدرسة الأولية الصغرى ومدارس القرى• **والمدرسة الأولية الكاملة** هى أساس التعليم الأولى ، وهى القاعدة العريضة التى تقوم عليها جميع مراحل التعليم التالية لها • ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ، وتنتشر هذه المدارس فى مختلف مديريات السودان وتشمل مناهجها مواد الدين الاسلامى واللغة العربية والحساب والجغرافيا والتاريخ ومبادىء العلوم العامة •

وأما المدارس الأولية الصغرى فمدة الدراسة فيها **ثلاث سنوات** وهى تكثر فى شمال السودان، بينما مدة الدراسة فى مدارس القرى سنتان ، وهى تكثر فى الجنوب • ويسمى التعليم الأولى فى المدارس الصغرى وفى مدارس القرى بالتعليم الأولى الأصغر ، وذلك لأن مستوى الدراسة ومدتها ومؤهلات المعلمين والمعلمات فيها أقل من المقابل لها فى المدرسة الأولية الكاملة • والتعليم فى المرحلة الأولية والمراحل الأخرى بالمجان • وتدفع وزارة التربية والتعليم ٢٠ ٪ من نفقات التعليم الأولى فى المدارس الأولية الكاملة والباقى تدفعه مجالس المديريات • أما بالنسبة للتعليم الأولى الأصغر فتدفع الوزارة ٤٠ ٪ من نفقات هذا التعليم والباقى تدفعه المجالس المحلية •

وتوجد مدارس أولية خاصة للبنين وأخرى للبنات ، ولكن هناك عدد كبير من المدارس الأولية الصغرى ومدارس القرى التعليم فيها مشترك ، وكذلك الحال بالنسبة لبعض المدارس الأولية الكاملة فى المناطق التى لا يبرر عدد البنين والبنات فيها وجود مدرسة لكل منهما • وتتبع المدارس المشتركة مدارس البنين •

ويلتحق الأطفال بالمدارس الأولية بأنواعها المختلفة فى سن السابعة ، وتبلغ نسب الالتحاق بين الأطفال من البنين ١ر٣٥ ٪ ، ومن البنات ٩ر٢١ ٪ ومن البنين والبنات معا ٩ر٢٨ ٪ وذلك بالنسبة لجميع الأطفال فى هذا السن• **وهذا يوضح أن حوالى ٧٠ ٪ من الأطفال فى سن الالتحاق بالمدارس الأولية الحكومية لايجدون فرصة التعليم فيها • وهذه هى احدى المشكلات التى يواجهها التعليم** ، وهى تنال من الدولة كل عناية فى سبيل التوسع فى التعليم الأولى وتعميمه تحقيقا لشعبية التعليم وديمقراطيته •

٢ ـ التعليم الأوسط :

يلتحق التلاميذ والتلميذات فى مدارس التعليم الأوسط فى سن الحادية عشرة ، بعد اتمامهم بنجاح السنة الرابعة الأولية ، واجتيازهم امتحان منافسة للقبول بالمدارس الوسطى • **وبلغت نسب فرص التعليم الأوسط فى المدارس الحكومية عام ٦٦/٦٥ للبنين ٥ر٢١ ٪ وللبنات ٢ر٩ ٪** من الذين أتموا مرحلة التعليم الأولى •

ويشمل التعليم الأوسط أكثر من نوع من المدارس ، فهناك المدارس الوسطى الاكاديمية أو العامة ، والمدارس الصناعية ، والمدارس الدينية ، ومدة الدراسة فى كل منها أربع سنوات •

وتوجد مدارس وسطى أكاديمية خاصة للبنين وأخرى للبنات • وقد توحدت مناهج الدراسة فى المدارس الأكاديمية والدينية ، وهى تشمل مواد

الدين الاسلامى واللغة العربية والحساب واللغة الانجليزية والتاريخ والجغرافيا والعلوم . ويعقد للتلاميذ فى نهاية المرحلة اوسطى امتحان مدحد للحصول على شهادة اتمام هذه المرحلة ، وهى تؤهلهم لمواصلة التعليم فى مرحلتيه فوق الوسطى والثانوية .

وتهدف الدراسة فى مدارس هذه المرحله على وجه العموم ، الى تزويد التلاميذ بقدر مناسب من المعارف والمهارات التى تساعدهم على شق طريقهم فى الحياة وكسب العيش ، وذلك اذا لم تسمح الظروف لبعضهم بمواصلة التعليم .

وتهتم الدولة بالتوسع فى التعليم الأوسط ؛ فمثلا ، خلال المدة من٥٦/٥٧ الى ٦٥/ ٦٦ أرتفع عدد المدارس من ٦٧ مدرسة كما زاد عدد التلاميذ والتلميذات فيها من : حوالى عشرة آلاف الى ما يزيد عن ثلاثين ألفا فى مدارس التعليم الحكومى .

٣ ــ التعليم الثانوى :

يلتحق التلاميذ والتلميذات فى مدارس التعليم الثانوى فى سن الخامسة عشر ، بعد اتمامهم بنجاح مرحلة التعليم الأوسط ، وأجتيازهم أمتحان منافسة للقبول بالمدارس الثانوية **.وبلغت نسب فرص التعليم الثانوى فى المدارس الحكومية بأنواعها المختلفة ٦٦ر٧٪ للبنين ، ٨١ر٤٪ للبنات** ، ٦٤٪ للبنين والبنات معا بالنسبة للذين أتموا مرحلة التعليم الأوسط . **وتشمل مرحلة التعليم الثانوى المدارس الثانوية** : الاكاديمية، التجارية، الصناعية، والدينية، ومدة الدراسة فى كل منها أربع سنوات .

والتعليم فى هذه المدارس الثانوية غير مشترك . فهناك مدارس ثانوية أكاديمية للبنين وأخرى للبنات . وأما المدارس الصناعية والتجارية والدينية فهى مقصورة على البنين ، وقد أنشىء هذا العام معهد ثانوى دينى للبنات .

وتهدف الدراسة فى المدارس الثانوية الأكاديمية الى تزويد الطلاب والطالبات بقدر مناسب من الثقافة العامة المتكاملة التى تؤهلهم لمتابعة التعليم فى مراحله الجامعية والعالية . وتشمل مناهج الدراسة مواد الدين الأسلامى واللغة العربية والرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا واللغة الانجليزية .

ومن مظاهر التوسع فى التعليم الثانوى الحكومى الأكاديمى الزيادة فى عدد المدارس وعدد الطلبة والطالبات . فقد **أرتفع عدد مدارس هذا التعليم خلال السنوات العشر الأخيرة** من ثمانى مدارس للبنين ومدرسة واحدة للبنات **الى ٢٦ مدرسة للبنين وعشر مدارس للبنات** . كما أرتفع عدد الطلبة خلال نفس الفترة من ٣ز٤٩٤ الى ١٠ر٥٠٥ طالبا ، ومن ٢٩٦ طالبة الى ٢ر٧٧٤ طالبة .

ويؤدى الطلاب والطالبات فى نهاية السنة الرابعة امتحانا عاما للحصول على الشهادة المدرسية السودانية ، وهى شهادة أتمام الدراسة الثانوية ٠

٤ ـ التعليم الجامعى والعالى :

يأخذ التعليم الجامعى العالى طلبته من الـذين أتموا بنجاح مرحلة التعليم الثانوى ، وحصلوا على الشهادة المدرسية السودانية ، أو شهادة اتمام الدراسة الثانوية المصرية ، أو شهادة اتمام الدراسة الثانوية الصناعية .

ويوجد بالسودان الآن ثلاث جامعات وهى ، جامعة الخرطوم ، جامعة أم درمان الأسلامية ، وفرع جامعة القاهرة بالخرطوم ٠ ومدة الدراسة فى كل منها أربع سنوات على الأقل للحصول على درجة الليسـانس أو البـكالوريوس ٠ والدراسة مشتركة فى جامعة الخرطوم وكذلك فى فرع جامعة القاهرة ، أما فى جامعة أم درمان الأسـلامية فالدراسة غير مشتركة وتوجد بها كلية جامعية للبنات ٠

وقد نشأت **جامعة الخرطوم** أول جامعة سودانية لها كيانها المسـتقل وذلك منذ فجر أستقلال السودان عام ١٩٥٦ ٠ وقد تطورت الدراسة بالجامعة حتى أصبحت تضـم تسبـع كليـات وهى ، الآداب ، والحقوق ، والأقتصـاد والعلوم الاجتماعية ، والعلوم ، الهندسة والمعمار ، والطب ، والطب البيطرى والصيدلة ، والزراعة ٠ ويبلغ عدد طلبتها فى العام الدراسى ٦٦/٦٧ حوالى ٣٤ ألف طالب وطالبة من بينهم حوالى ٣٦٠ طالبة ، وغالبيتهن يدرسون فى كليات الآداب والأقتصـاد والعلوم والطب ٠ وتؤهل الدراسـات العليا فى الجامعة للحصول على درجات الماجستير والدكتوراه ٠

أما **جامعة أم درمان الأسـلامية** فهى ثانى جامعة سودانية ، وقد أنشئت عام ١٩٦٥ جامعة لها كيانها المستقل ، وهى تضم كلية للآداب وكلية للشريعة والقانون ، وكلية للبنات ، كما تضم أيضا معهد الدعوة الأسـلامية للدراسات العليا ومعهد الدراسات الأفريقية ٠ ويبلغ عدد طلبتها فى هذا العام حوالى ٥٠٠ من بينهم ٢٧ طالبة فى كلية البنات ٠ وتهتم الجامعة بتشجيع البحث والدراسة وتوسيع المدارك فى مجالات العلوم الأسـلامية والعربية وسـائر المعارف الانسانية ، وبعث التراث الأسلامى الحضارى وتنميته بما يساير الحياة الحديثة المتطورة ٠ كما تهتم أيضا بشمول الدراسة وتعمقها فى الجوانب المتعددة من الثقافة والعلوم الدينية والمدنية وذلك فى أطار متطور يلغى ما كان بينهما من أزدواج أو ثنائية خاطئة ٠

وأما **فرع جامعة القاهرة بالخرطوم** فقد أنشىء عام ١٩٥٥ بمقتضى اتفـاق بين الحكومتين المصرية والسودانية ٠ ويشتمل الفرع على ثلاث كليـات وهى

الآداب ، والحقوق ، والتجارة • ويدرس فى الأقسام المختلفة لهـذه الكليـات نفس المقررات الدراسية التى تتضمنها خطط الدراسة فى الأقسام المنـاظرة لها بكليات جامعة القاهرة•وفضلا عن ذلكفان الدراسة تعطىأهمية للدراسات السودانية ، ففى كلية الآداب تدرس مقررات فى الأدب السودانى ، والمجتمع السودانى ، وتاريخ وجغرافية السودان • وفى كلية الحقوق تدرس مقررات للقوانين المعمول بها فى السودان • وفى كليـة التجـارة تدرس مقررات فى الضرائب السودانية والاقتصاد السودانى •

وقد تطور عدد الطلبة والطالبات فى كليات الفرع من ٢٦٨ طالبا وطالبة (من بينهم ١٣ طالبة) فى عام ٥٥/٥٦ ، الى ٣٢٧١ طالبا وطالبة (من بينهم ٢٧٥ طالبة) فى عام ١٩٦٧/٦٦ • وتتولى جامعة القاهرة نفقات التعليم فى هذا الفرع •

ويوجد الى جانب هذه الجامعات عدد منالمعاهد والكليات العالية ومنأهمها، المعهد العالى للمعلمين ، المعهد الفنى العالى ، كلية الفنون الجميلة والتطبيقية ، المدرسة المهنية العليا ، كلية التمريض العالى ، مدرسة ضباط الصحة ، الكلية الحربية ، كلية البوليس• وتأخذ هذه المعاهد والكليات طلبتها من الذين أتموا مرحلة التعليم الثانوى ، وتختلف مدة الدراسة من معهد أو كلية الى أخرى ، وهى تتراوح عادة من سنتين الى أربع سنوات • ويمنح الطالب بعـد اتمـام دراسته فيها الدبلومات والشهادات العالية الخاصة بكل معهد أو كلية •

وطبقا لاحصاء ٦٥/٦٦ يتضح أنه من بين ١٠٠٠ طالب وطالبة فى مراحل التعليم المختلفة ١٥ منهم فقط هم الذين يواصلون التعليم الجامعى والعالى • كذلك يمكن أن نتبين عن طريق المقارنة بين عدد الطلبة والطالبات فى التعليم الجامعى والعالى وعددهم فى مرحلة التعليم الثانوى ومرحلة فوق الوسطى ، أن حوالى ٢٧ ٪ من الذين فى المرحلة الثانوية وفوق الوسطى هم الذين يتابعون تعليمهم الجامعى والعالى ، وهى بالنسـبة لحجم التعليم الحالى تعتبر مناسبة • وجدير بالذكر أن مؤتمر الدول الافريقية الذى عقد فى أديس أبابا عام ١٩٦١ لتنمية التعليم فى القارة الافريقية أوصى أن يقبل التعليم الجامعى والعالى فى نهاية خطة تعليمية طويلة المـدى (١٩٨٠) : ٢٠٪ من مجموع التلاميذ الذين أكملوا التعليم الثانوى •

٥ ـ التعليم الفنى

يشمل التعليم الفنى عددا من المدارس والمعاهد الفنية الوسطى والثانوية والعالية • وتأخذ المدارس الوسطى الصناعية طلبتها من الذين أتموا مرحـلة التعليم الأولى • ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ، والتعليم فيها مقصود على

البنين . وتشمل مناهجها مجموعة من المواد الثقافية العامة والمواد الفنية ، ويوزع وقت الدراسة بينهما بنسبة ٢ : ١ على الترتيب . أما المدارس الصناعية الثانوية فتأخذ طلبتها من الذين أتموا مرحلة التعليم الصناعى الأوسط ، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ، والدراسة فيها مقصورة على البنين . ويوجد عدد من المدارس الفنية مدة الدرسة فيها ثلاث سنوات فقط ، وهى ما تعرف باسم المدارس المهنية فوق الوسطى . ومن أهم الفروق الأخرى بين التعليم فى المدارس الصناعية الثانوية والمدارس المهنية فوق الوسطى ، أن المواد النظرية والثقافية العامة يخصص لها فى المدارس الصناعية الثانوية حوالى ثلثى المنهج ، بينما يخصص الثلث الباقى للمواد الفنية والعملية . وأما فى المدارس المهنية فوق الوسطى فيحدث العكس ، اذ يخصص للمواد الفنية والعملية ثلثا المنهج تقريبا والباقى يخصص للمواد الثقافية العامة .

ويختلف نوع الدراسة المهنية من مدرسة الى أخرى بما يتلاءم وامكانات وظروف البيئات المختلفة التى توجد فيها المدارس المهنية ، فمثلا : تدرس فى مدرستى عطبرة ومدنى فروع الهندسة الميكانيكية ، وهى تشمل هندسة الماكينات والعربات والكهرباء ، بينما فى مدرسة أم درمان تدرس فروع الهندسة المعمارية ، وهى تشمل هندسة البناء والمواسير والأعمال الصحية والأثاثات . وتشمل الدراسة فى مدرسة نيالا الصناعات الجلدية الى جانب فروع الهندسة الميكانيكية والمعمارية .

وأما التعليم الفنى على المستوى العالى فيتمثل فى الدراسة العالية بالمعهد الفنى وبالمدرسة المهنية العليا . ويأخذ المعهد الفنى طلبته من الذين حصلوا على الشهادة المدرسية السودانية أو شهادة اتمام الدراسة الثانوية فى المدارس المصرية . ويوجد بالمعهد الأقسام الآتية : هندسة المبانى والمعمار ، هندسة الميكانيكا والكهرباء ، التجارة والمحاسبة ، قسم السكرتيرات . ويمكن أن يلتحق بأقسام الهندسة المدنية والميكانيكية الطلبة الذين أتموا مرحلة التعليم الصناعى الثانوى بنجاح وتفوق ، ومدة الدراسة لهم ثلاث سنوات فقط للحصول على الشهادة الفنية العليا . أما بالنسبة لطلاب المدارس الثانوية الاكاديمية فتمتد دراستهم الى أربع سنوات للحصول على هذه الشهادة نظرا لحاجتهم الى مزيد من الوقت للدراسة العملية والتدريب العملى .

وتأخذ المدرسة المهنية العليا طلبتها من الذين أتموا بنجاح دراستهم فى المدارس المهنية فوق الوسطى . وتشمل مناهج الدراسة فيها عددا متنوعا من الحرف الهندسية كالكهرباء والتبريد وتكييف الهواء ، والمواصلات اللاسلكية ، والماكينات ، والسيارات الديزل ، والبناء والنحت ، والمجارى والأعمال الصحية ، والأثاثات والنجارة . ومدة الدراسة فى المدرسة المهنية العليا سنتان للحصول

على شهادة « سيتى اند جلدز City and Guilds » وهى شهادة معترف بها تؤهل الخريجين للعمل فى مجال تخصصهم فى السودان ، وفى مختلف أنحاء العالم ·

وتهتم الدولة بالتعليم الفنى بأنواعه ومستوياته المختلفة ، لسد حاجتها من الفنيين والعمال والصناع المهرة للعمل فى المصالح والمؤسسات الحكومية وفى المشروعات الانشائية والصناعية ، التى تتضمنها برامج التنمية الاقتصادية والصناعية · ويتمثل هذا الاهتمام فى التوسع فىعدد المدارس والمعاهد الفنية وزيادة عدد الطلبة فيها ، والعناية بتطوير برامجها بما يتمشى مع التطورات التكنولوجية الحديثة ·

٦ ــ التعليم الدينى

يضم التعليم الدينى عددا من المعاهد الدينية الحكومية والأهلية موزعة على جميع أنحاء السودان · وهى تضم معاهد وسطى وأخرى ثانوية · ومن أشهر هذه المعاهد وأقدمها **معهد أم درمان العلمى** ، وكانت الدراسة فيه حتى وقت قريب تضم الأقسام الوسطى والثانوية والعاليــة ، ثم تطورت الدراســة فى القسم العالى **وأصبح كلية اسلامية عالية** ، وهى النواة التى قامت عليها بعــد ذلك جامعة أم درمان الاسلامية ·

وقد ظلت المعاهد الدينية مقصورة على البنين فقط ، ولكن فى هذا العــام أنشىء معهد ثانوى للبنات ·

ولم تعد مناهج التعليم فى المعاهد الوسطى والثانوية تقتصر على العلوم الدينية فقط ، فقد تطورت هذه المناهج وأضيفت اليها المواد الثقافية والعلوم المدنية التى تدرس فى المدارس الوسطى والثانوية الاكاديمية · كذلك أضيفت الى مناهج المدارس الأكاديمية بعض العلوم الدينية زيادة عما هو مقرر بها حيث الدين الاسلامى مادة أساسية · وأصبح الطلاب فى كلا النوعين من التعــليم يؤدون امتحانات موحدة للشهادة الوسطى وللشــهادة المدرسية الســودانية الثانوية ، ويمكن للطلاب بعد اتمامهم الدراسة الثانوية فى المعاهد الدينيــة والحصول على شهادتها أن يلتحقوا بالجامعات والكليات العالية لمواصلة التعليم العالى ، ليس فى مجال العلوم الدينية فحسب ، بل وفى مجالات الدراســات والعلوم المدنية المختلفة ·

وتعتبر هذه الخطوات من أهم مظاهر تطوير التعليم الدينى ، والتخلص من الثنائية أو الازدواج الذى ظل قائما لمدة طويلة بينــه وبين التعليم المــدنى · والمعروف أن هذا الازدواج قد باعد بين كلا النوعين من التعليم من حيث طبيعة محتوى مناهج الدراسة ومستواها والمؤهل الدراسى الذى يحصل عليه الطالب ·

وطبيعة العمل وتكافؤ فرصه وما يترتب عليها وغيرها من تناقضات في الواقع الاجتماعي والقومي •

ومن مظاهر التعليم الديني التى مازالت موجودة حتى اليوم فى السودان أماكن تعليم القرآن التى تعرف باسم « **الخلاوى** » • وتعتبر الخلاوى (مفردها خلوة) من أقدم معاهد التعليم الديني ــ بعد المسجد ــ فى السودان • وترجع نشأتها الى تاريخ دخول الاسلام وانتشاره فى السودان وعلى الأخص فى الجزء الشمالى منه • وبعض الخلاوى كان يخصص له حجرات داخل المساجد • والبعض الآخر فى مبان ملحقة بالمساجد ، أو فى مبان مستقلة لا صلة لها بالمساجد • وهذا النوع الأخير **شبيه بالكتاتيب** التى انتشرت فى غير السودان من البلاد الاسلامية وارتبطت بتحفيظ الأطفال أجزاء من القرآن الكريم وتعليمهم مبادىء القراءة والكتابة والحساب •

وتوجد فى السودان **بعض الخلاوى الكبيرة** التى لا تقتصر وظيفتها على هذا النوع من التعليم ، فهى أيضا مكان للتعبد والصلاة والذكر والتصوف وهذه هى الوظيفة الأولى التى ارتبطت بعدد كبير من الخلاوى فى بداية نشأتها • وهى أيضا مكان للضيافة يتجه اليه بعض مريدى العلم على يدى فقية الخلوة ، ويلجأ اليها العابرون وأبناء السبيل طلبا للماء والطعام ، وتضم هذه الخلاوى حجرات يقيم فيها التلاميذ الذين يأتون من الأماكن البعيدة ومثل هذه الخلاوى الكبيرة شبيهة بالزوايا الكبيرة التى انشأها الصوفية فى مصر وغيرها من البلاد الأسلامية •

وما زالت الخلاوى حتى اليوم تقوم بدور فى تعليم الصغار والكبار القرآن الكريم ومبادىء القراءة والكتابة المرتبطة بآيات القرآن الكريم • وقد يبدأ تعليم الطفل السودانى فى سن الخامسة أو السادسة بارساله الى الخلوة الموجودة فى قريته ليحصل على هذا القسط من التعليم الأولى • **ويشرف حاليا على التعليم بالخلاوى مؤسسة القرآن الكريم** ، وهى مصلحة حكومية تهدف الى تحفيظ القرآن الكريم ونشر الثقافة الأسلامية بين المواطنين • وتتولى تدريب المشايخ الذين يقومون بالتدريس فى الخلاوى وتعاونهم على رفع مستوى التدريس والتعليم فيها •

اعداد المعلمين والمعلمات

١ ــ معهد المعلمين العالى بأم درمان :

يعد المعهد طلبته للتدريب فى المدارس الثانوية وتشمل مواد التخصص اللغة العربية ، اللغة الانجليزية ، التاريخ ، الجغرافيا ، الرياضيات ، والعلوم

وتشمل الطبيعة والكيمياء وعلم الاحياء • ومدة الدراسة بالمعهد أربع سنوات بعد الحصول على الشهادة المدرسية السودانية أو ما يعادلها ، والدراسة فيه مشتركة •

ويقوم المعهد أيضا بتنظيم فترات تدريبية للمعلمين والمعلمات فى أثناء الخدمة وذلك لرفع مستويات تدريسهم فى المدارس الثانوية • كما يقوم المعهد بدراسات ترتبط بالمناهج وطرق التدريس فى هذه المدارس ويتعاون مع وزارة التربية والتعليم فى مجال الاستفادة منها فى تطوير التعليم الثانوى •

٢ ـ معاهد أعداد معلمى ومعلمات المدارس الوسطى :

ويوجد منها معهدان : **معهد بخت الرضا** للمعلمين **ومعهد أم درمان للمعلمات**، ومدة الدراسة فى معهد المعلمين سنة واحدة بينما فى معهد المعلمات سنتان • ويأخذ كل من هذين المعهدين طلبته من الحاصلين على الشهادة السودانية المدرسية أو ما يعادلها • ويشرف معهد التربية ببخت الرضا على أعداد مناهج المرحلتين الأولية والوسطى ومتابعة تنفيذها فى سائر مدارس السودان • كما يشرف على تنظيم الفرق التجديدية والتدريبية للمعلمين من المدارس الوسطى الذين يختارون دراسات نظرية وعملية فى المناهج وطرق التدريس تسهم فى تحقيق نموهم المهنى •

٣ ـ معاهد أعداد معلمى ومعلمات المدارس الأولية :

ويوجد منها سبعة معاهد للمعلمين وهى : معاهد بخت الرضا وشندى ، والدلنج ، وملكال ، والفاشر ، وكسلا ، ومريدى • كما يوجد منها ثلاثة للمعلمات وهى معهد أم درمان ، ومعهد مدنى ، ومعهد الأبيض وتأخذ هذه المعاهد الطلبة والطالبات بعد حصولهم على شهادة المرحلة الوسطى • ومدة الدراسة فيها سنتان ، ما عدا معهد مريدى فمدة الدراسة فيه ثلاث سنوات ، لتحسين مستوى اللغة العربية بين طلبته من الجنوبيين •

والى جانب هذه الأنواع الثلاثة من معاهد أعداد المعلمين والمعلمات ، فان جامعة أم درمان الأسلامية فى أقسام اللغة العربية وآدابها ، والدراسات الأسلامية والتاريخ والحضارة الأسلامية ، والأقتصاد المنزلى ، بكليات الآداب ، والشريعة والقانون ، والبنات : تسهم أيضا فى اعداد عدد من المعلمين والمعلمات لتدريس المواد المرتبطة بهذه التخصصات فى المدارس الثانوية •

ويوضح الشكل الآتى سلم التعليم الحكومى فى السودان :

السلم التعليمي السوداني

مدارس

أعمار ومراحل

تعليم البنت

يعد تعليم البنت والاقبال عليه من الأمور حديثة العهد نسبيا فى السودان وهو فى ذلك يتشابه مع غيره من الدول العربية التى تخلف فيها تعليم البنت عن تعليم الولد . ومن العوامل التى حددت من فرص تعليم البنات ما يتصل بالتقاليد والدين والاتجاهات الاجتماعية نحو المرأة ووظيفتها فى المجتمع . ومنها أيضا ما يتصل بقلة عدد مدارس البنات الحكومية ، وقلة عدد المعلمات المؤهلات للتدريس فيها . وقد وجدت فى السودان منذ مدة طويلة مدارس ارساليات أجنبية لتعليم البنات ، ولكن مناهجها الأجنبية وآثارها على البنت لم تكن لتحمل الأهالى من المحافظين على ارسال بناتهم للتعليم فيها .

وتبين احصائيات الأمية لعام ١٩٥٦ أن نسبة الأمية بين الأناث بلغت حوالى ٩٦٫٥٪ وبين الذكور ٧٧٪ وهى توضح تخلف تعليم البنت عن الولد . وتوجد أكبر نسبة للأمية بين جيل الكبار من الأناث ، فقد بلغت نسبة معرفة القراءة والكتابة بين الأناث فى سن ٢٥ ـ ٣٤ سنة ،واحد فى المائة فقط بينما تصل الى ١٢٫٣ ٪ بين البنات فى سن ١٠ ـ ١٤ سنة ، وذلك فى عـام ١٩٥٦ .

وقد تحسنت هذه الصورة اليوم ، فقد زاد خلال السنوات العشر الأخيرة عدد المدارس الحكومية للبنات ، وزاد أقبال الأهالى على تعليم بناتهم وأرسالهم الى المدارس . وقد زاد عدد التلميذات فى مدارس التعليم العام الحكومى فى الفترة من ٥٦ ـ ٦٦ ، من ٣٨٫١٢٤ الى ١٥٥٫٩٠١ تلميذة .

وفى مجال التعليم العالى زاد عدد الطالبات فى الجامعات والمعاهد العليا زيادة ملحوظة خلال السنوات الأخيرة . وأنشأت جامعة أم درمان الأسلامية كلية جامعية للبنات . كذلك تضم معاهد وكليات اعداد المعلمات أعدادا كبيرة من الطالبات وذلك لسـد احتياجات مدارس البنات من المعلمات المؤهلات فى مختلف مواد الدراسة .

وتتوافر للمرأة السـودانية اليوم فرص متـكافئة مع الرجل فى مجالات الوظائف المختلفة . وفى قطاع تعليم البنـات استطاعت المرأة المؤهلة أن تصل الى وظائف قيادية عليا فى مجال الأدارة المدرسية والقيادة التربوية عموما .

ولا تقتصر الجهود فى مجال تعليم المرأة على التعليم المنظم فى المدارس والمعاهد والكليات ، بل يشـمل أيضا مجالات التعليم الشعبى ومـكافحة الأمية وتعليم الـكبار .

مـكافحة الأمية وتعليم الـكبار

ان أرتفاع نسـبة الأمية بين المواطنين والمواطنات تشـكل احد المعوقات الرئيسية لتحقيق أهداف اى تنمية اقتصادية واجتماعية بالسـودان ، ولذلك تهتم وزارة التربية والتعليم وغيرها من الهيئات ببرامج مكافحة الأمية وتعليم الكبار ، بأعتبارها وسيلة أساسية لتحويل هؤلاء المواطنين والمواطنات من قوى معوقة للتنمية الى قوى دافعة لها ، لكى تشارك ايجابيا فى تحقيق أهدافها ، على مستوى بيئاتهم المحلية وعلى مستوى السودان بأكمله . ويشرف على هذا التعليم قسم التنمية الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم وذلك بالتعاون مع المجالس البلدية وتدفع الوزارة ٤٠٪ من نفقات مكافحة الأمية والباقى تدفعه المجالس البلدية .

وتنتشر مراكز تعليم الكبار ومكافحة الأمية فى كل انحاء السودان ، وتهتم

البيئات الريفية بتعليم المعارف والمهارات الأساسية التى تهدف الى تنمية المجتمع الريفى ، بينما تهتم فى المدن بالمعارف والمهارات التى تهدف الى رفع مستوى أداء العمال من ذوى الحرف الصناعية بما يحقق زيادة انتاجية العمل وأهداف التنمية الصناعية فى البلاد ٠

وتحتوى برامج تعليم المرأة دروسا فى مواد نسوية كالحياكة والتفصيل والتطريز والتدبير المنزلى ورعاية الأطفال ، وذلك الى جانب تعليم القراءة والكتابة والحساب ومواد تثقيفية أخرى ٠

وبلغ فى عام ٦٥/٦٦ عدد المنتسبين والمنتسبات فى فصول مكافحة الأمية حوالى ٣٢٫٠٠٠ من الرجال ، ٢٣٫٥٠٠ من النساء ٠

وتشمل برامج تعليم الكبار التعليم الأضافى فى المعهد الفنى ، ومعهد الدراسات الأضافية التابع لجامعة الخرطوم ، والجامعة الشعبية التابعة للبعثة التعليمية المصرية ٠ والدراسة فيها مسائية وتؤهل الدارسين للحصول على شهادات ودبلومات معترف بها ٠ كذلك يشمل نشاط تعليم الكبار المحاضرات الثقافية العامة، وعرض الأفلام الثقافية الهادفة، ونشر الخدمات المكتبية العامة والاشراف الثقافى والاجتماعى على أندية الصبيان والفتيات ٠

التعليم غير الحكومى (الأهلى والخاص)

يشمل التعليم غير الحكومى التعليم فى المدارس الأهلية السودانية ، والتعليم المصرى فى مدارس البعثة التعليمية للجمهورية العربيه المتحدة فى السودان ، والتعليم الجامعى فى فرع جامعة القاهرة بالخرطوم ، والتعليم الأجنبى بمدارس الأرساليات والجاليات الأجنبية ٠ وقد اقتصر التعليم غير الحكومى حتى بداية هذا القرن على مدارس الأرساليات التبشيرية ومدارس الجاليات الأجنبية. ويمكن أن نرجع تاريخ نشأة التعليم الأهلى الوطنى بالسودان الى عام ١٩٢٧م عندما أنشئت المدرسة الأهلية بأم درمان ٠ وبعد ذلك شعر الوطنيون بالحاجة الى التعليم وأهمية نشر الثقافة العربية والأسلامية والقومية بين أبناء السودان فاقبلوا على أنشاء مدارس أهلية لتعليم البنين وأخرى لتعليم البنات ، وأخذ عددها يزداد تدريجيا حتى أصبحت تشمل الآن حوالى ١٨٠ مدرسة وسطى وثانوية أكاديمية ودينية ، وتضم حوالى ٢٥٫٠٠٠ تلميذ وتلميذة ٠

ويشمل التعليم الخاص المدارس التابعة للبعثة التعليمية للجمهورية العربية المتحدة ، وهى فى عام ٦٥/٦٦ ضمت ٢١ قسما للتعليم الأبتدائى ، ٣٢ قسما للتعليم الأعدادى ١٥ قسما للتعليم الثانوى ٠ وبلغ عدد التلاميذ والتلميذات فى جميع هذه الأقسام ما يقرب من ١١٫٠٠٠ من بينهم ٣٫٠٠٠ تلميذة ٠ والتعليم فى هذه المدارس بالمجان وتتولى وزارة التربية والتعليم المصرية نفقات التعليم فيها ، وتزودها بما تحتاج اليها من المدرسين المنتدبين

للتدريس فيها من المدارس المصرية • ويصل عدد هؤلاء المدرسين الى حوالى ٦٠٠ معلم ومعلمة •

والى جانب مدارس البعثة التعليمية العربية توجد بعض المدارس الأهلية السودانية ألتى تسير الدراسة فيها على نظام المدارس المصرية •

وأما مدارس الأرساليات والجاليات الأجنبية فتشمل ١٤ مدرسة تابعة للأرسالية الكاثوليكية وهى المعروفة بمدارس « الكومبونى » : ٤ مدارس للأرسالية الأمريكية ، ٨ مدارس للجالية اليونانية ، ٧ مدارس للجالية الهندية ومدرستان للجالية الأرمنية ، ومدرسة واحدة للجالية الفرنسية • وتضم هذه المدارس حوالى ١٣٫٠٠٠ تلميذ وتلميذة أغلبهم فى مدارس الحضانة والمرحلتين الأولية والوسطى • وتخضع هذه المدارس لأشراف وزارة التربية والتعليم السودانية ، وقد أعطت الوزارة عناية بتدريس الدين الأسلامى واللغة العربية فيها ، وسوف يتم تطوير مناهجها لكى تسير على النظام السودانى ، وبذلك تلغى الثنائية التى تقوم بين التعليم الوطنى والتعليم الأجنبى •

ويقارن الجدول الآتى بين عدد الطلبة والطالبات فى كل من التعليم الحكومى والتعليم غير الحكومى فى مراحله المختلفة •

عدد الطلبة والطالبات فى التعليم الحكومى وغير الحكومى (١٩٦٧/٦٦)

المرحلة	التعليم الحكومى	التعليم غير الحكومى
	عدد الطلبة والطالبات	عدد الطلبة والطالبات
رياض الأطفال	—	٢٫٤٦٤
أولية ـ ابتدائية	٤٦٨٫٦٦٨	١٧٫٦٦١
وسطى ـ اعدادية وثانوية	٦٣٫٩٠٤	٤١٫٢٧٦
جامعى وعالى	٤٫٥٥٢	٣٫٤٧٩
معاهد وكليات اعداد المعلمين والمعلمات	٢٫١٦٠	—
المجموع	٥٣٩٫٢٨٤	٦٤٫٨٨٠

ويتضح من هذا الجدول أن التعليم الأهلى السودانى والتعليم الخاص يسهم بنصيب كبير نسبيا فى التعليم وعلى الأخص فى المراحل الوسطى والثانوية والعالية •

ـ ٢ ـ
اتجاهات التعليم فى السودان

وفى ختام البحث عن التعليم ونظامه فى السودان ، نلخص أهم اتجاهاته فيما يلى :

١ ـ التوسع فى التعليم الأولى :

تهتم السياسة التعليمية بالتوسع فى جميع مراحل التعليم وعلى الأخص مرحلة التعليم الأولى ، باعتبارها تمثل الحد الأدنى من التعليم الذى يحتاج اليه كل مواطن ومواطنة · ويتمثل ذلك فى انشاء مدارس أولية جديدة ، وفى تطوير مناهج هذه المدارس · وقد رصدت فى خطة التنمية الحالية الاعتمادات اللازمة لتحويل ٨٨٠ مدرسة أولية صغرى الى نظام المدرسة الأولية الكاملة ، وانشاء ١٢٠ مدرسة أخرى جديدة · كما يتمثل أيضا فى الزيادة المستمرة فى عدد التلاميذ والتلميذات فى هذه المدارس ، فقد ارتفع عددهم فى الفترة من ٥٦/٥٧ الى ٦٦/٦٧ من حوالى ٢٠٣ر٠٠٠ الى ٤٦٧ر٠٠٠ تلميذ وتلميذة ·

وعلى الرغم من هذا التوسع الكبير فى التعليم الأولى فان حوالى ثلثى الأطفال فى سن هذا التعليم مازالوا خارجه · وهذا ما يجعل نشر التعليم الأولى وتعميمه لكى يستوعب جميع الأطفال من البنين والبنات الذين وصلوا الى سن الالتحاق بالمدرسة الأولية ، من المشكلات الرئيسية التى تتطلب الجهود المنظمة والمستمرة فى مجال التخطيط الشامل للتعليم لعدة سنوات مقبلة ·

٢ ـ العناية بمكافحة الأمية وتعليم الكبار :

وتعنى الوزارة الى جانب اهتمامها بالتوسع فى التعليم الأولى ، بانشاء مراكز لمكافحة الأمية والتعليم الشعبى فى جميع أنحاء السودان ، نظرا لأهمية هذا النوع من التعليم فى تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية · وقد أنشأت الوزارة قسما بها للتنمية الاجتماعية للاشراف على برامج هذه المراكز وتزويدها بما يلزمها من المشرفين التربويين والادوات والأجهزة التعليمية · وتهتم الوزارة بتطوير برامج الدراسة فى هذه المراكز لكى تسهم فى تحقيق التنمية الشاملة للدارسين فيها فى الجوانب الثقافية والاجتماعية والمهنية والروحية والقومية · كما تهتم بتنويع الدراسة والتدريب فيها بما يتلاءم وطبيعة الدارسين واحتياجاتهم من ناحية ، وظروف واحتياجات البيئات المختلفة التى توجد فيها هذه المراكز من ناحية أخرى ·

٣ ـ التوسع فى التعليم الفنى :

وتهدف السياسة التعليمية الى التوسع فى التعليم الفنى فى مراحله الثانوية والعالية ، والى تطوير البرامج فى مدارسه ومعاهده ، وربط هذا كله بالاحتياجات الفعلية للسودان من القوى العاملة فى مختلف مستوياتها التعليمية والوظيفية · وتهتم السياسة أيضا باعداد المعلمين الذين يحتاج اليهم التوسع فى التعليم الفنى فى مراحله وأنواعه المختلفة ·

وقد تقرر أن يبدأ توجيه التلاميذ الى التعليم الفنى بعد اتمامهم المرحلة الوسطى فى المدارس العامة (الأكاديمية) · وأن تلغى المدارس الصناعية

الوسطى التى كانت تأخذ تلاميذها بعد اتمامهم المرحلة الأولية • ومثل هذا التعديل سوف يتيح للتلاميذ الذين يتجهون الى التعليم الفنى فرصة للحصول على قدر مناسب من الثقافة العامة فى المرحلة الوسطى ، كما يتيح لهم التوصل الى درجة من النضج العقلى والبدنى يمكنهم من الاستفادة المثمرة من الدراسة والتداريب العملية التى تتضمنها برامج التعليم الفنى •

٤ ــ التوسع فى اعداد المعلمين والمعلمات :

ويحتاج التوسع فى التعليم الى زيادة فى أعداد المعلمين والمعلمات لمواجهة النمو المضطرد فى عدد المدارس وعدد التلاميذ سنة بعد أخرى • وهذا ما تهتم به السياسة التعليمية فى مجال اعداد المعلمين والمعلمات ، ويتمثل ذلك فى التوسعات الجديدة فى معاهد وكليات تدريب المعلمين والمعلمات ، وزيادة عدد الطلاب والطالبات فيها ، وعلى الأخص معاهد تدريب معلمى ومعلمات المدارس الأولية • ولا يقتصر الاهتمام على التوسع الكمى فقط ، بل يشمل رفع كفاية اعداد المعلمين عن طريق اطالة مدة الاعداد فى معاهد المعلمين والمعلمات للمدارس الأولية الى أربع سنوات بدلا من سنتين ، وذلك بعد اتمام الطالب أو الطالبة لمرحلة التعليم الأوسط • كذلك فقد تقرر الا تقل مدة اعداد المعلمين والمعلمات للمدارس الوسطى عن سنتين بعد اتمام المرحلة الثانوية ، وأما مدة اعداد معلمى ومعلمات المدارس الثانوية فهى أربع سنوات •

كذلك تهتم الوزارة برفع مستوى أداء المعلمين والمعلمات فى أثناء الخدمة ، وذلك عن طريق الحلقات والبرامج التجديدية والتدريبية التى تنظمها وتشرف عليها معاهد وكليات التربية والمعلمين •

٥ ــ العناية بتخطيط التعليم وتطوير مناهجه :

ومن أهم الاتجاهات الجديدة فى التعليم الأخذ بأسلوب التخطيط العلمى ، وربط التخطيط للتعليم فى مراحله وأنواعه المختلفة بالواقع الثقافى والاجتماعى والقومى واحتياجات السودان من القوى البشرية العاملة ، وكل ذلك فى اطار من التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والقومية •

ويتطلب ذلك بالضرورة اعادة النظر فى مقررات التعليم ، ومناهجه والعمل على تطويرها فى شمول بما يحقق الأهداف التى ينشدها المجتمع السودانى فى مرحلة تطوره الحالية • وقد أنشأت الوزارة حديثا ادارة للتخطيط تضم أقساما للتخطيط التعليمى والاحصاء والتوثيق • كما تتجه النية الى انشاء قسم للمناهج والكتب المدرسية • وتتعاون هذه الأقسام مع معهد المعلمين العالى بأم درمان ومعهد التربية ببخت الرضا فى دراسة المناهج وطرق التدريس ، وتطويرها بما يتمشى مع أحدث الاتجاهات فى المادة وتنظيمها وطرق تدريسها •

كذلك أنشأت الوزارة ادارة للتوثيق التربوى لجمع الوثائق والبيانات والمعلومات عن التربية والتعليم ، والقيام ببعض الدراسات التربوية ، وتزويد المشتغلين بالتخطيط التعليمى والمهتمين به بما يتوافر لديها من معلومات ونتائج عن التربية والتعليم فى السودان ٠

٦ ـ تحسين الجهاز الادارى والفنى للتعليم :

وقد شمل هذا اعادة تنظيم ادارات الوزارة على صورة تمنع التداخل والتضارب فى المسئوليات بينها ، وتحقق لكل منها نوعا من الاستقلال والاكتفاء الذاتى ، والاشراف المباشر على أوجه النشاط الخاصة بها ٠ ويشمل هذا التنظيم ادارات التعليم الأولى ، والتعليم الأوسط ، والتعليم الثانوى ، والتعليم الفنى ، والتعليم الأهلى ، وتعليم الكبار ، كذلك تهتم الوزارة برفع كفاية الاشراف الفنى ووسائله لكى يقوم بدور قيادى فعال فى مجال توجيه المعلمين ومعاونتهم على تحسين التعليم من حيث وسائله ونتائجه ٠

٧ ـ زيادة الميزانية المخصصة للتعليم :

ويلاحظ أن ميزانية التعليم تتزايد من سنة الى أخرى وذلك تمشيا مع سياسة التوسع فى التعليم فى مراحله وأنواعه المختلفة ٠ فقد زادت قيمة ما تخصصه الدولة للتعليم الحكومى من ٠٠٠ر٤٣٩ر٦ جنيه فى عام ٥٦/٥٧ الى ٠٠٠ر٠٧٨ر١٤ جنيه فى عام ٦٦/٦٧ ٠ وبالنسبة للدخل القومى زادت نسبة ميزانية التعليم من ٣ر٢ ٪ الى ٣ ٪ خلال نفس الفترة ٠ وتمشيا مع الاتجاهات الشعبية فى التعليم فان نسبة كبيرة من ميزانية التعليم تخصص للتعليم فى مراحله العامة وعلى الأخص مرحلة التعليم الأولى ٠

٨ ـ الاشراف الحكومى على التعليم الأجنبى :

تخضع جميع المدارس الأهلية والأجنبية للاشراف الفنى والادارى من جانب وزارة التربية والتعليم ٠ ومنذ السنوات الأولى بعد حصول السودان على استقلاله انتهج سياسة قومية فى التعليم فضم جميع مدارس الارساليات التبشيرية فى جنوب السودان الى الاشراف الحكومى ، وأصبحت برامجها تسير وفق برامج المدارس الحكومية المناظرة لها فى شمال السودان ٠ وتهتم هذه البرامج بتعليم اللغة العربية والدين الاسلامى لتلاميذ هذه المدارس ٠ وتقوم الوزارة حاليا بتغيير مناهج هذه المدارس وتعريبها بحيث يجلس التلاميذ والتلميذات فيها جنبا الى جنب مع التلاميذ والتلميذات فى المدارس الحكومية فى امتحانات اتمام المراحل الأولية والوسطى والثانوية ٠ وبذلك يتخلص التعليم السودانى من الثنائية التى قامت بين التعليم الوطنى والتعليم الأجنبى ٠

شخصية طفل الخامسة

دراسات فى اختبار « رورشاخ » - ٢ -

للدكتورة هدى عبد الحميد برادة

تحدثنا فى العدد السابق عن شخصية طفل الرابعة فى ج٠ع٠م٠ وهنا نتابع تطبيق نفس الاختبار على طفل الخامسة بمقارنته بنظيره لدى « ايمز » ٠

ملخص تقرير طفل الخامسة

العدد الكلى للاستجابات		١٢, ٢	الاستجابات المألوفة « Popular » ١٧٪
« كلى »	ك	٥٥٪	
« جزئى »	ج	٣٧٪	
« جزئى دقيق	جـ	٨٪	
« شكل »	ش	٧٤٪	
« شكل جيد »	ش +	٧٨٪	
استجابات اللون		١,١٥	نمط الخبرة : حر ٩ر٠ : ل ١٥ر١
« شكلية لونية »	ش ل	١٣ر٠	
« لونية شكلية »	ل ش	٠,٨٥	
« لونية »	ل	١٧ر٠	
« حركية »	حر	٩ ر٠	
« ظلال »	ظ	٣٦ر٠	رفض البطاقات ٣٦٪ من الأطفال

المحتــــوى

« انسان »	ن	٪	١٧,٥	
« حيوان »	حى	٪	٤٤	لم تظهر تسمية اللون
نبات		٪	١٠	
الأشياء		٪	٨	

الاستجابات
التشريحية ٪ } ٢

قوائم الأختبار

الانتاج الكلي : لم يختلف مجموع الأستجابات اختلافا ذا دلالة عن طفل الرابعة فمتوسط عدد استجابات كان ٢ر١٢ وبلغ ٩ر١٣ لدى ايمز وقد يرجع انخفاض عدد الاستجابات الى ميل الطفل الى الكليات ٠ هذا بالاضافة الى أن ٢٦ ٪ كانت ترفض بطاقة أو أكثر من بطاقة للاختبار كما أن نسبة كبيرة من الأطفال حوال ١٨٪ كانت تستجيب بأستجابة واحدة للبطاقة ولم يستجب أحد بأقل من ٧ استجابات فى هذه السن وقد ترجع قلة الأستجابات الى الحذر والشك والخوف من اعطاء استجابات خاطئة ٠

اختيار المكان : كانت نسبة الكليات أعلى من سن الرابعة فقد بلغ متوسط نسبة الكليات ٥٥٪ فى حين أنه بلغ ٥٨٪ لدى ايمز فأدراك طفل الخامسة يميل الى النظرة الكلية الشاملة ٠ أما الأجزاء الكبيرة فبلغت نسبتها ٣٧٪ والجزيئات حوالى ٨٪ وكانت نسبة الأستجابات الخيالية أقل من استجابات طفل الرابعة حيث بلغ المتوسط ٣ر١ للطفل أما متوسط نسبة استجابات الفراغ فكانت ٤ر٠ للطفل ٠

الحـركة : كانت نسبة الاستجابات الحركية بواقع ٩ر٠ للطفل فى حين أنها لم تزد على ٥٦ر٠ لدى مجموعة ايمز وقد لاحظنا أن الاستجابات الحركية الثابتة مثل الوقوف والجلوس والكلام تغلب على الأنواع الأخرى من الاستجابات الحركية كما لاحظنا ظاهرة الالتصاق تميز بعض هذه الاستجابات (عروستين لازقين فى بعض) (ولدين ملزوقين فى بعض) (رجلين مربوطين) وقد تشير مثل هذه الاستجابات الى قلق الطفل وحاجته الى الأمن وللاطمئنان ٠

اللـــون : متوسط نسبة الاستجابات اللونية ١٥ر١ أى أنها لم ترتفع أرتفاعا ذا دلالة عن طفل الرابعة ٠ ولا تزال نسبة الاستجابات اللونية الشكلية هى النسبة الغالبـة تليها الاستجابات اللونيـة وان انخفضت قليلا عن طفـل الرابعة ٠ ثم تأتى الاستجابات الشـكلية اللونية فى المقـام الأخير ٠ وكانت استجابات الورد والاستجابات التشريحية (مصارين) من أكثر الاستجابات ترددا بين استجابات ل ش واستجابات الدم بين استجابات ل ٠

الظـــلال : كانت هناك زيادة ملحوظة فى اســتجابات الظلال لدى طفل الخامسة وخاصة لدى البنات ونسبة الظلال لدى البنين ٢٨ر٠ ولدى البنات ٤٤ر٠ وكانت أغلب استجابات الظلال تدور حول الضباب والدخان والأشعة يليها الاستجابات التى تشتمل على المردة والوحوش السوداء التى تنذر بالخطر . وتختلف هنا نتائجنا مع ايمز فبينما تجد أن نسبة الظلال لدى ايمز قد انخفضت لدى طفل الخامسة عن الســنوات الســابقة تجد أنها قـد أرتفعت لـدينا عن طفل الرابعة ٠

. ويرجع هذا الارتفاع الى زيادة نسبة استجابات الظلال لدى الفتيات وقد يرجع هذا الأختلاف الى اقتراب أعمار البنات من الخامسة والنصف أى السن الذى يزداد فيه هذا النوع من استجابات الظلال .

المحتوى : كانت أعلى فئات المحتوى هى فئة الحيوان ٤٤٪ وأن كانت أقل من النسبة التى حصل عليها طفل الرابعة . يليها فئة الانسان ١٧٪ وقد اتفقت نسبة الاستجابات الحيوانية مع النسبة التى حصلت عليها ايمز فى حين أختلفت نسبة الاستجابات الانسانية ١٧٪ فى مقابل ٩٪ لدى ايمز وكانت نسبة الانسان لدى مجموعتنا تفوق اجزاء الانسان ٢ : ١ أما الفئة الثالثة فهى فئة النبات ثم الأشياء وهذا الى جانب استجابات الصخور والخرائط والمواد الغذائية والملابس والعمارة . وقد ظهرت فئتان لم تظهرا فى تقارير أطفال الرابعة وهما فئتا الاستجابات التشريحية واستجابات الدم .

مدلولات الألفاظ : لا تزال تسمية البطاقة هى الأسلوب الغالب لدى طفل الخامسة وان كانت الاستجابات التى يتضح منها التردد والحذر ترد بنسبة أكبر لدى طفل الخامسة كما تجد أن استخدام المثنى (قطتين كلبين) تظهر بنسبة أكبر من طفل الرابعة .

الاستجابات المألوفة "Popular response" : أرتفعت نسبة الإستجابات المألوفة الى ١٧٪ وليس بغريب أن تزيد نسبة الاستجابات المألوفة فطفل الخامسة أصبح أكثر اتصالا بالواقع من طفل الرابعة الذى يغلب عليه الخيال .

التفسير الكيفى

طفل الخامسة يحاول ارضاء المختبر وهو أكثر اقبالا من طفل الرابعة على الاختبار ويحاول تكوين علاقات طيبة مع المختبر (نسبة استجابات الانسان الى اجزاء الانسان ٢ ــ ١) .

هذا ويتصف طفل الخامسة بالحذر والتريث فهو لا يندفع فى الأدلاء باستجاباته وعندما يسأل عن الأسباب التى دعته الى الأدلاء بمثل هذه الاستجابت كثيرا ما يردد « أصلى بافكر » وغالبا ما يستجيب طفل الخامسة عندما يتأكد من صحة استجاباته ولذلك يرفض نسبة كبيرة من أطفال الخامسة حوالى (٢٦ ٪) بطاقة أو أكثر كما يستجيب حوالى ١٨ ٪ منهم باستجابة واحدة وعندما تشجع الطفل فى حالة الرفض يستمر فى اصراره على الرفض ويقول « اللى أعرفه أقوله واللى ما أعرفوش ما أقلهوش » .

طفل الخامسة لديه القدرة على نقد استجاباته فهو يقول مثلا : ان الورد ليس فيه هذه الألوان ولكنه مرسوم بهذه الطريقة . أو أن هذا يشبه الحصان

اذا استثنينا هذا الجزء وقد تؤدى به هذه القدرة على نقد نفسه الى انكار بعض الاستجابات التى يراها على شىء من عدم الدقة •

طفل الخامسة أكثر تركيزا من طفل الرابعة فهو يكون نسبيا مختصرا وواضحا فى استجاباته بينما يميل طفل الرابعة الى السرد وقد ينتقل الى موضوع آخر ليس له علاقة كبيرة بالاستجابة التى أدلى بها وهذا يمثل فارق النضج بين العمرين •

وطفل الخامسة أكثر اتصالا بالواقع فنسبة استجابات الشكل قد ارتفعت الى ٧٨ ٪ بينما كانت ٧٤ ٪ لدى طفل الرابعة كذلك ازدادت نسبة الاستجابات المألوفة ١٧ ٪ فى مقابل ١٢ ٪ لدى طفل الرابعة • هذا وقد أصبح طفل الخامسة لا يتمتع بالخيال الخصب الذى كان يتمتع به فى سن الرابعة فقد قلت نسبة الاستجابات الخيالية بدرجة ملحوظة وقد يرفض أحيانا البطاقات لافتقاره الى القدرة على التخيل •

طفل الخامسة يميل الى المحسوسات فهو يدلى بالاستجابات المحسوسة المألوفة فى بيئته وعندما يعطى فى أثناء التحقيق أسبابا لاستجاباته فهو يميل الى الادلاء بأشياء محسوسة واقعية مألوفة لديه • فاذا استجاب لقط أو كلب أو كرسى فذلك لأنه يشبه القط مشمش فى المنزل أو لأنه مثل الكلب الذى يرسمه فى الكراسة أو لانه مثل الكرسى الذى يجلس عليه •

وقد ازدادت استجابات الحركة الانسانية لدى طفل الخامسة ٩ر٠ فى مقابل ٧ر٠ لدى طفل الرابعة كما انخفضت نسبة الاستجابات الحيوانية الحركية لدى طفل الخامسة — لم تظهر حركة الجماد لدى أطفال هذه المجموعة •

وتختلف نسبة الاستجابات الحركية الانسانية التى حصلنا عليها عن النسبة التى حصلت عليها ايمز (٩ر٠ فى مقابل ٥٦ر٠ لدى ايمز) ونحن نتفق فى الرأى مع ايمز من حيث غلبة الاستجابات الحركية الثابتة مثل الجلوس والوقوف والكلام على أنواع الاستجابات الأخرى •

ولم تزد الاستجابات اللونية زيادة ملموسة عن طفل الرابعة اذ كانت ١٥ر١ فى مقابل ٠٢ر١ وبينما كانت الاستجابات الغالبة لدى أطفال الخامسة والرابعة هى الاستجابات اللونية الشكلية الا أنه كان هناك زيادة طفيفة فى الاستجابات الشكلية اللونية لدى أطفال الخامسة — أما بالنسبة للاستجابات اللونية الخالصة فلم يكن هناك اختلاف ملموس (٢٤ر٠ فى مقابل ٢٨ر٠ لدى أطفال الرابعة) •

وقد كان ٤٤ ٪ من الصبية فى سن الخامسة يستجيبون بنمط انبساطى بينما كان ٤٠ ٪ من الفتيات يستجبن بهذا النمط كما استجاب حوالى ٢٠ ٪ من البنين فى مقابل ١٦ ٪ من البنات بنمط منطو فى حين استجاب ٨ ٪ من

البنين فى مقابل ٢٤ ٪ من البنات بنمط مضغوط • وكان متوسط نمط الخبرة حر ٩ر• : ل ١٥ر١ •

طفل الخامسة أقل نمطية من طفل الرابعة فهو أكثر تنوعا وأكثر اهتماما بالعالم الواسع والاحداث الجارية فيه ـ فلاتقتصر استجاباته على الأشياء الموجودة فى محيط المنزل بل تتعداها الى اهتمامات العالم الكبير وذلك يظهر فى استجابات الصواريخ والأقمار الصناعية • هذا وكانت الفئات المستخدمة لدى أطفال الخامسة أكثر اتساعا من الفئات المستخدمة لدى أطفال الرابعة •

وكان هناك دافع قوى لدى أطفال الخامسة الى التأليف بين العناصر المختلفة فى البطاقة فى كل مترابط فطفل الخامسة يميل الى النظرة الادراكية الشاملة ـ ويميل الى أن تتكامل وتنظم الأشياء تنظيما جيدا • هذا على الرغم من أن قدرته على التنظيم والتجريد لاتتميز بنضج كاف وتحتاج الى توجيه من جانب المشرفين عليه •

هذا ويحاول طفل الخامسة أن يستجيب بنسبة كبيرة من الكليات • فيحاول فى البطاقتان الثانية والثالثة أن يربط بين الأجزاء المختلفة بما فى ذلك الفراغات البيضاء فى استجابة كلية مثل وجه قط أو وجه أسد وعندما يتعذر عليه الاستجابة باستجابات كلية يستجيب بالجزئيات واذا أشار الى جزء فى جانب من البطاقة عادة ما يحاول أن يوازن هذا الجزء المماثل له فى الجانب الآخر من البطاقة •

هذا وتنخفض نسبة الأجزاء الكبيرة لدى طفل الخامسة فتصل الى ٣٧ ٪ ويرجع هذا الى قدرة الطفل العالية على التعميم فتصل نسبة الاستجابات الكلية الى ٥٥ ٪ •

وتظهر رغبة طفل الخامسة فى تأكيد ذاته واثبات كيانه فى استجابات الفراغ التى يدلى بها فى تقاريره ونسبة هذه الاستجابات ليست عالية بدرجة مرضية فالمتوسط حوالى ٤ر• لكل طفل ، هذا وقد يشير ميل الطفل لقلب البطاقة أحيانا الى ميله للمبادأة ومحاولة حل ما يصادفه من مشكلات •

ونحن نعتبر طفل الخامسة هادئا ومتزنا نسبيا وهو يحاول قدر المستطاع التحكم فى سلوكه ويمكن الاستدلال على هذه الظاهرة من عدة عوامل فى تقريره •

نسبة عالية من استجابات الشكل الجيد اذ تصل نسبة ش + الى ٧٨ ٪ هذا بالاضافة الى الكليات الجيدة ونسبة كافية من الاستجابات الحركية الانسانية لتغطية الاستجابات اللونية اذ كان نمط الخبرة ٩ر• — ل ١٥ر١ •

هذا وكانت الاستجابات الحركية الثابتة هى التى تغلب على الأنواع الأخرى من الحركة لدى طفل الخامسة كما كانت تقاريره تخلو من الاستجابات المرضية مثل استجابات تسمية اللون وحركة الجماد •

وقد حاولت نسبة قليلة من أطفال الخامسة ٨ ٪ من البنين و٢٤ ٪ من البنات أن تتحكم فى سلوكها عن طريق ضغط شخصيتها • وكان نمط الخبرة صفر حر : صفر ل •

هذا وهناك ما يشير الى قلق طفل الخامسة وكان متوسط نسبة الظلال ٣٦ر٠ وقد كانت نسبة الظلال منخفضة لدى الصبية ٢٨ر٠ فى حين أنها بلغت ٤٤ر٠ فى تقارير البنات وقد كانت أغلب استجابات الظلال من فئة ظ ش *CHF* وتدور حول الضباب والدخان والأشعة يليها الاستجابات التى تشتمل على المردة والوحوش السوداء التى تنذر بالخطر • وقد كانت هذه النسبة قريبة من تلك التى وجدتها ايمز لدى طفل الخامسة وتعتبر ايمز هذه النسبة منخفضة بالنسبة للاعمار التالية حتى سن العاشرة •

الفرق بين بنين وبنات الخامسة

لا نجد فروقا ذات دلالة بين الجنسين من حيث الانتاج الكلى للاستجابات فقد كان متوسط عدد استجابات البنات حوالى ١٢٫٤ بينما كان متوسط استجابات البنين ١٢٫١٦ •

أما نسبة الاستجابات الكلية فكانت أكثر ارتفاعا لدى البنين فكان متوسط الكليات لدى البنين ٥٦ ٪ فى حين بلغت النسبة لدى البنات ٥٣ ٪ وكانت نسبة الجزئيات الكبيرة والدقيقة أكثر ارتفاعا لدى البنات ج (٣٨ فى مقابل ٣٧ لدى البنين) جـ (٩ فى مقابل ٧ لدى البنين) •

أما من حيث الاستجابات الحركية فلم تختلف النسبة لدى البنين والبنات فى حين ارتفعت الاستجابات الحركية الحيوانية ارتفاعا واضحا لدى البنين • أما حركة الجماد فلم تظهر لدى بنين أو بنات الخامسة فى حين ظهرت قلة من هذه الاستجابات لدى طفل الرابعة •

وكان هناك ارتفاع ضئيل فى الاستجابات اللونية فى جانب البنات ٢٥ر١ فى مقابل ٠٤ر١ وكانت نسبة الاستجابات اللونية الشكلية هى النسبةالغالبة لدى الجنسين يليها الاستجابات اللونية الخالصة ثم تأتى الاستجابات الشكلية اللونية فى المقام الأخير •

وتغطى البنات استجابات ظلال ظ ش*CHF* أكثر من البنين وكانت نسبة الظلال لدى البنات ٤٤ر٠ فى مقابل ٢٨ر٠ لدى البنين •

أما من حيث فئات المحتوى فكانت أعلى نسبة من الاستجابات الحيوانية لدى الجنسين وان كان هناك فرق واضح بينهما فكانت نسبة الحيوان أكثر ارتفاعا لدى البنين ٤٦ ٪ فى مقابل ٤١ ٪ لدى البنات أما الفئة التى تأتى فى المقام الثانى فهى الانسان وقد حصلت البنات على ١٨٪ وحصل الصبية على ١٧٪•

وقد استجاب الصبية بنسبة أكبر من الاستجابات المألوفة وان لم تكن الفروق ذات دلالة •

نموذج لاختبار رورشاخ لطفل في الخامسة من عمره (س)

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
١	٥	ك ش + ش م	طيارة	عرفت لوحدى اصلى بافكر آدى الجناحات وآدى بوزها وذيلها
٢	٢٠	ك ف ش + جزء/ص	مش عارف أطلع حاجة وش قطة	عرفته لوحدى
٣	٧	كف ش + جزء ص	دا وش الأسد	عشان وش الأسد بيبقى كده
٤	٥	ك ش + ص	شايف القرد دا وش القرد ودا رجلين القرد	عرفته لوحدى شفته فى جنية الحيوانات
٥	٣	ك ش + ص	افتكر دى غزاله علشان لها قرون ولها رجلين	
٦	٨	ج ك ش — ص	الصورة دى صورة سمكة	عشان كويس ولها شوك
٨٧				
٧	٥	ج ك ش + ص	ثعبان	عشان الذيل والرأس
٨	٥	ح ش + ص م	سبوع دول سبع وسبع سبعين	شفتهم فى جنينة الحيوانات
٨٧				
٩	٧	ك ش + نبات	دى زى ماتكون شجرة	علشان لها عصايا (العمود الأوسط) وأدى الورق بتاعها (الأحمر والأخضر والبرتقالى)
١٠	٨	ك ش — ص	جميل آدى الرأس (الرمادى الأعلى) وآدى الرجلين (الأخضر السفلى) وآدى الجسم (الأجزاء الباقية)	مرة شفته فى قنا

ملخص التقرير

عـدد			الاستجابات				١٠
ك ف	٢						
ج ك	٢	٩٠ ٪	ش	١٠ = ١٠٠٪	حى	٦	٨٠ ٪
ك	٥		ش −	٢ = ٢٠ ٪	جزء/حى	٢	
ج	١	١٠ ٪	ش + ٨	= ٨٠ ٪	نبات	١	
			م	٢ = ٢٠ ٪	شىء	١	

خصائص طفل الخامسة طبقا للنموذج السابق

هذا التقرير يمثل بعض خصائص طفل الخامسة وان كانت بعض السمات يغلب عليها طابع المغالاة ٠

ويشير التقرير الى أن الطفـل أقل انطلاقا وانتاجا من أقرانـه فى السـن فمتوسط عدد الاستجابات لأطفال الخامسة ١٢ر٥ بينما لم يزد تقريره على عشر استجابات ٠

هذا وقد أقبل الطفل بروح طيبة على الاختيار دون اظهار أى قلق من جانبه واستجاب للبطاقة الأولى استجابة جيدة الشكل « طيارة » وأستطاع أن يعطى أسبابا منطقية لاختياره واستمر فى الادلاء باستجابة واحدة لا غير لكل بطاقة حتى البطاقة العاشرة والأخيرة فى الأختبار ٠

وقد ترجع قلة الاسـتجابات الى ميل الطفل الشـديد للنظرة الأدراكية الشاملة للأمور . وتظهر لدى هذا الطفل أكثر مما تظهر لدىزملائه قدرته الفكرية على التكوين والتركيب فهو يحاول دائما أن يأخذ البقعة ككل عند تفسيره لها ٠ ففى البطاقة الثانية والثالثة يستطيع أنيأخذ الأجزاء البارزة ويربطها مع الفراغات فيخرج بمنظر أمامى متكامل للوجه فيستجيب بوجه قط فى البطاقة الثانية وبوجه أسد فى البطاقة الثالثة ٠ هذا وتصل الاستجابات الكلية لدى الغلام الى ٩٠ ٪ فى حين أن متوسط الكليات لدى أقران سنة حوالى ٥٥ ٪ ٠

فالطفل لا يميل الى النظرة التحليلية الجزئية ولا يستجيب للأجزاء الكبيرة الا اذا تعذر عليه تماما الاستجابات بالكليات كما انه يهمل مثلالغالبية العظمى من أقران سنة الأجزاء الدقيقة ٠

ويتمتع الغلام بذكاء عادى اذ يحصل على نسبة عالية من الشكل الجيد كما تختفى النمطية فى استجاباته وأن كانت نسبة الحيوان عالية جدا كما يفتقر التقرير الى تنوع المحتوى ٠ ٠

هذا ويحاول الطفل أن يفكر فى استجاباته قبل الأدلاء وتنعكس هذه السمة فى كلامه فى أثناء التحقيق فيقول « عرفتها لوحدى أصلى بافكر » وأحيانا يقول وهو ينظر الى البطاقة : أفتكر دى غزالة » ·

هذا ويستجيب الغلام بنمط مضغوط، وتظهر هذه الظاهرة فى ½ من أطفال الخامسة ولدى البنات أكثر من الصبية · ونستطيع أن نقول ان تقرير الطفل يخلو بصفة عامة من العلامات المرضية التى تشير الى الاضطراب وان كان يظهر ميولا للمقاومة أو المعارضة وأحيانا يجد صعوبة فى التكيف للمواقف المشحونة انفعاليا (البطاقة العاشرة) ·

نموذج لاختبار رورشاخ
لطفلة تبلغ الخامسة من عمرها (م)

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
			٧	
١	٣	كش + شيء	١ ـ تمثال بتاع جنينة الحيوانات	تمثال بتاع حيوان آدى راسه (٦) وآدى رجليه (١٢) ودى بطنه (الأجزاء الباقية)
٢	٥	جش + حى	٢ ـ شايفه فرخه	الجزء الأسود (الجانب الأيسر) الرأس (٦)
		جش + حى	٣ ـ شايفه ديك	الجزء الأسود (الجانب الأيمن) الرأس (٦) الذيل (٨)
٣	٧	ج جش + حى	٤ ـ شايفه غزالة	عشان شكل رأس الغزالة (أحد الرجال)
		ج جش + حى	٥ ـ عصفورة	عشان زى رأس العصفورة
		جش + ملابس م	٦ ـ كرافت	شفت كرافت عند بابا زيها
		ج حر ن	٧ ـ رجل ماشى	(٢) (٣)

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
٤	٨	كش + شيء	٨٧ ٨ ـ تمثال رجل آدي راسه وآدي رجليه وآدي ايديه	الرأس (٨) الارجل (٣) اليدان (٦)
٥	٣	ك حر ن	٩ ـ رجل طـاير في الجو	عشان باشوف حاجات كده فى التليفزيون
٦	٥	كش ـ حى	١٠ ـ نسر	الرأس (٧) الارجل (٣)
٧	٣	جش + حى	١١ ـ وزة ١٢ ـ وبطة ١٣ ـ الفراشة	الثلث الأعلى للجهـة اليسرى الثلث الأعلى للجهـة اليمنى الثلث الأخير (الجهةاليمنىواليسرى)
٨	٤	جش + حىم جش + حىم جش + طبيعة	١٤ ـ ديب ١٥ ـ كلب ١٦ ـ وفيه البتاع اللى واقفين عليه (الأرض)	الجانب الأيسر (١) الجانب الأيمن (١) (٣ + ٤)
٩	٧	كش ـ ن	٧ ١٧ ـ راجل ودى ايديه ودى رجليه	الرأس ٣ الأرجل ٢ + ١
١٠		كش ـ خريطة	١٨ ـ خريطة	باشوف أخويا بيرسمها بقلم رصاص

ملخص التقرير

ك	٦	= ٣٣ ٪	ش	١٦ = ٨٩ ٪		حى	١٠
ج	٩	= ٦١ ٪	ش +	١٣ = ٨١ ٪		ن	٣
جـ ج	٢		حر	٢		شيء	٢
جـ	١	= ٦ ٪	م	٣	١٧ ٪	ملابس	١
						طبيعة	١
						خريطة	١

نمط الخبرة حر ٢ : ل صفر

خصائص فتاة الخامسة طبقا للنموذج السابق

تتمتع هذه الفتاة بذكاء فوق المتوسط رغم أن عمليات التفكير لديها قد لا تكون منسقة •

وتميل الفتاة الى النظرة التحليلية الجزئية (٦١٪) أكثر منها الى النظرة الكلية الشاملة الى الأمور (٣٣٪) هذا بالمقارنة الى أقران سنها حيث يكون متوسط ك لديهم ٥٥٪ و ج ٣٧٪ هذا وتعتبر الفتاة واقعية وعملية وقدرتها على الملاحظة دقيقة •

وللفتاة قدرة على الخبرات الداخلية الخلاقة كما تستجيب الى المثيرات الخرجية • وعلى الرغم من قلة الاستجابات الكلية بالنسبة لأقران سنها الا أنها تحاول أن تغطى جميع أجزاء البطاقة كما يلاحظ أنها تحاول مثل فتيات سنها أن توازن الأجزاء فى الجانبين وأن كانت التسمية للأجزاء المماثلة تختلف (غزالة ـ عصفورة) البطاقة الثالثة (وزة ـ بطة) البطاقة السابعة (ديب ـ كلب) البطاقة الثامنة •••

هذا وتستجيب الفتاة أحيانا بقلب البطاقة مما يشير الى حبها للمبادأة ورغبتها فى ايجاد حل لمشاكلها •

ونستطيع أن نقول أن الفتاة متزنة وناضجة بالنسبة لأقرانها فى السن كما أنها تتميز بسعة أفقها كما يتضح من تنوع فئات المحتوى ونسبة الشكل الجيد وعدد استجابات التقرير •

التعليم المستمر

للأستاذ نجيب يوسف بدوى
رئيس قسم التربية بأدارة اليونسكو
وزارة التعليم العالى

التعليم المستمر تعبير جديد في التربية ، طالعتنا به منظمة اليونسكو فى السنوات الأخيرة فى مطبوعاتها وبرامجها في ميدان تعليم الكبار ، **ومعناه أن التعليم لا يقتصر على مرحلة الطفولة ، ولا على مرحلة الشباب ، ولا ينتهى بانتهاء التعليم المدرسى ، ولكنه عملية مستمرة تستمر مدى الحياة ...**

ومع أن هذا الموضوع الجديد لا يزال قيد المناقشة والبحث ، ولم تتحدد بعد مفاهيمه ،الا أنه موضوع خصب ، ينطوى على كثير من المبادىء الطموحة والأفكار الجريئــة ، ويبشر بأحتمالات بعيدة المـدى في فلسفة التربية وتطبيقاتها وفي تخطيط التعليم وتنظيمه ، وفى التعليم المدرسى وتعليم الكبار . وهو خليق بأن يستلفت نظر المربين ويسترعى اهتمامهم .

ونحاول هنا تحديد مفهوم التعليم المستمر ، وأرتياد آفاقه ، واستكشاف أهدافه وميادينه ، وبيان تطبيقاته ونتائجه العملية .

فالى وقت قريب ، كان التعليم يقتصر على فترة محدودة فى مقتبل العمر ، ينتهى بانتهاء التعليم المدرسى . وكانت حياة الفرد تنقسم الىمرحلتين متميزتين وغير متساويتين : المرحلة الأولى ، هى مرحلة الطفولة والشباب ،وهى مرحلة التحصيل والدراسة التى يتزود فيها الفرد بالمعارف ويكتسب الخبرات التى يعتبرها المجتمع ضرورية لأشتراكه فى الحياة العملية بنجاح . والمرحلة الثانية ، هى مرحلة النضوج والأشتراك فى الحياة العملية ، وفيها يستخدم الفرد ماتعلمه من المعارف وما آكتسبه من الخبرات فى مستهل حياته .

أما فى العصر الحديث ، فأن التقدم السريع فى العلوم والتكنولوجيا والتغيرات الأجتماعية والأقتصادية المتلاحقة ، والطوفان المتزايد من المعارف الجديدة الذى نتج عن تقدم البحوث وتشعبها ، وانتشار وسائل الثقافة والأعلام ، واتساع أوقات الفراغ نتيجة للتقدم الصناعى والزراعى ... كل هذه العوامل تبين أن

التربية لا يمكن أن تقتصر على فترة محدودة من عمر الانسان ولا على نوع واحد من أنواع التعليم ، ولا على شكل واحد من أشكال المدارس • **لقد أصبح المواطن العــادى فى حاجة مستمرة الى التزود بالعلم والثقــافة ومواصلة الدراســة ، والاضــطلاع على كل جديد يطرأ على مجال عمله وتخصصه** • ولم يعد التعليم المدرسى كافيا لتزويد المواطنين الذين يختلفون فى ميولهم وحاجاتهم وأغراض حياتهم ، بالمعارف والخبرات الكافية التى ـ تساعدهم على فهم ومتابعة التغيرات السريعة المتلاحقة التى تحدث فى مجتمعهم ، وتهيئهم للتكيف مع المواقف الجديدة التى تواجههم فى مختلف مراحل حياتهم • وأصبحت حاجتهم الى التعليم مستمره وظهر هذا المفهوم الجديد فى التربية ، وهو مفهوم التعليم المستمر ، الذى تتنوع فيه برامج الدراسة وأغراضها وطرقها ، لمواجهة حاجات مختلف الأفراد ، ومطالب أعمالهم ، فى مختلف مراحل حياتهم •

حق التعليم :

ويقتضى مفهوم التعليم المستمر التسليم **بحق التعليم للجميع**، وأتاحة الفرص للتقدم **والارتقاء فى سلم التعليم للجميع** • فلكل فرد الحق فى مواصلة تعليمه فى أى وقت يشاء ، وفى أى مرحلة من عمره ، وفى أى نوع من التعليم يتفق مع رغبته وظروفه واستعداداته ، ومع المستوى الذى وصل اليه فى تعليمه •

وهذا المفهوم يذهب الى أبعد مما تقرره المادة ٢٦ من الأعلان العالمى لحقوق الانسان ، الخاصــة بحق التعليم • وتنص هذه المادة على أن : « لكل فرد الحق فى التعليم ، ويجب أن يكون التعليم فى مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجــان ، وأن يــكون التعليم الأولى الزاميــا ، وينبغى أن يعمم التعليم الفنى والمهنى ، وأن ييسر القبول للتعليم العالى على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة » •

ويبدو هذا النص فى الوقت الحاضر ــ وبعد مضى نحو تسعة عشر عاما على اعلانه ــ متخلفا بالنسبة لمفهوم التعليم المستمر، وبالنسبة للدول التى تقدمت فى نشر التعليم ، والتى قررت مجانية التعليم فى جميع مراحله • والأعلان العالمى لحقوق الانسان يعنى أساسا بالتعليم المدرسى ، ولكنه لا يشير الى تعليم الكبار ، ولا الى تعليم الشباب خارج المدرسة • ويتناول جهود الدولة فى نشر التعليم ، ولكنه لا يتناول جهود الهيئات الأهلية أو النقابات فى توفير التعليم لمن يرغب فيه من الشبان والكبار فى مختلف الأعمار • **ومفهوم التعليم المستمر يتسع لجميع أنواع التعليم** : سواء أكان رسميا أو أهليا ، وسواء قامت به الحكومات أو نظمته الهيئات ، وسواء أكان للصغار أو للكبار ، داخل المدرسة أو خارجها .

تكافؤ الفرص :

يضيف التعــليم المستمر الى مبــدأ تكافــؤ الفــرص مفهومــا جــديدا ، بحيث لا يعنى تكافؤ الفرص أن نتيح للتلميذ الفرصة مرة واحدة فى سن معين

وظروف معينة ، فاذا كبر فى السن وتغيرت الظروف لم يجد الفرص • وانما معناه أن تظل فرص التعليم مواتية •

ان القيود والسدود الموضوعة بين مراحل التعليم ، وتضييق فرص التعليم كلها أمور تتعارض – من وجهة نظر التعليم المستمر – مع مبدأ تكافؤ الفرص ، ولا جدوى من تكافؤ الفرص اذا كانت الفرص الموجودة غير كافية • ولذلك **يطالب التعليم المستمر بايجاد الفرص ، قبل تكافؤ الفرص ، وبتوفير التعليم لمن يرغب فيه من الصغار والكبار فى مختلف الأعمار** • واذا أصبح التعليم عملية مستمرة ، فمن حق كل مواطن أن يواصل تعليمه فى أى وقت بدون حائل أو عائق ، ومن الواجب بذل كل وسائل التشجيع للعاملين الراغبين فى تحسين مستواهم الثقافى والمادى والاجتماعى والمهنى عن طريق الدراسة والتدريب ، حتى وهم فى العمل• ان التعليم المستمر يطالب بحق التعليم للموجودين خارج الهرم التعليمى من الكبار فى مختلف الأعمار ، ويجعل تعليم الكبار جزءا لايتجزأ من خطة تنمية التعليم •

تخطيط التعليم :

يمكن لتخطيط التعليم أن يستفيد من المفهوم الجديد للتعليم المستمر الذى يجعلنا ننظر الى التعليم نظرة شاملة متكاملة من أرحب الآفاق ، بحيث يكون الهدف النهائى لتخطيط التعليم الذى يستمر مدى الحياة هو الفرد ونموه وتطلعاته ، والمجتمع ومطالبه وحاجاته • وفى داخل الاطار الكبير للتعليم المستمر يمكن تنسيق مختلف مراحل التعليم وأنواعه ، واضافة أنواع جديدة من التعليم ، سواء ما تقوم به الحكومات أو تنظمه الهيئات • ويتناول التعليم المستمر مختلف أنواع التعليم فى داخل هذا الاطار الشامل ، وينظر اليها كلا متكاملا فى اتجاهين : اتجاه رأسى ، يستمر فيه التعليم مدى حياة الفرد ، وفى اتجاه أفقى يتنوع فيه التعليم ليواجه احتياجات مختلف الأفراد والجماعات •

هذا التخطيط الشامل المتكامل للتعليم يجب ألا يقتصر على التعليم المدرسى الذى يهتم بمن يستوعبهم الهرم التعليمى ، وانما يجب أن يتضمن كذلك تعليم الكبار الذى يعنى أساسا بالموجودين خارج الهرم التعليمى • ويجب أن يتكامل تعليم الكبار مع نظام التعليم العام ، بحيث يستطيع الدارس الذى تتوافر له القدرة والارادة أن يواصل تعليمه الى أى مرحلة من مراحل التعليم وفى أى نوع من أنواعه يتفق مع ميوله واستعداداته •

وفى نطاق التعليم المستمر : لا يجوز الفصل بين التعليم العام والتعليم الفنى أو المهنى ، وانما لا بد – كما قيل بحق – من تثقيف المهنة ، وتمهين الثقافة ، والاهتمام بتنمية الشخصية بكليتها ومن جميع جوانبها ، **فيتجمع التعليم**

المستمر بين النواحي الثقافية والاجتماعية ، والنواحي الفنية والمهنية ويعد هذه الشخصية للحياة لعالم متغير • فلا جدوى من التربية التى لا تمكن الفرد من مسايرة التطور فى مجتمعه والتلاؤم والتكيف مع الظروف المتغيرة فى أى مرحلة من مراحل حياته •

ويجب أن يتحقق التواصل والاستمرار بين مكافحة الأمية وتعليم الكبار ، بحيث تكمل برامج تعليم الكبار برامج مكافحة الأمية ، وذلك لأن مكافحة الأمية لا يقصد بها مجرد تزويد الأميين بالمهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب ، بل لا بد من الوصول بهم الى المستوى الوظيفى الذى يتيح للمتعلمين استخدام هذه المهارات فى مواصلة التعليم والاستمرار فيه والاتصال بمصادر الثقافة والمعرفة ومشاركة جمهور المثقفين فى المجتمع الذى يعيشون فيه •

ويجب أن يتحقق التواصل والاستمرار بين محو الأمية والتعليم المدرسى ، بحيث يرتبط محو الأمية بالتعليم المدرسى ويتكامل معه • **ويتطلب التعليم المستمر ادماج برامج مكافحة الأمية فى اطار خطة تنمية التعليم** ، وجعل برامج محو الأمية وتعليم الكبار جزءا متكاملا مع نظام التعليم العام •

ومجمل القول ان التخطيط للتعليم المستمر يجب أن يتناول نظام التعيلم بكليته ، ويحرص على تحقيق التواصل والاستمرار بين مختلف مراحل التعليم وازالة الحواجز والسدود بينها بحيث تؤدى كل مرحلة الى المرحلة التى تليها دون عائق ، وبذلك تصبح فرص الارتقاء الرأسى ميسرة بينها • ولهذا التخطيط المتكامل ميزة هامة أخرى ، فمن المعروف أن تجاور برامج التعليم والتدريب دون تكاملها ، ووجود ازدواج بينها يضاعف النفقات • ولكن التكامل بين مختلف مراحل التعليم بأنواعه ، وتحقيق التواصل والاستمرار بينها يساعد على تخفيض نفقات التعليم •

التعليم المدرسى ومفهوم التعليم المستمر :

اذا اعتبرنا التعليم عملية مستمرة تستمر مدى الحياة ، فلا بد أن يتأثر التعليم المدرسى بهذا المفهوم الجديد • وأول ما يتأثر به هو **الغرض من التربية،** وذلك لأن الاعتقاد السائد هو أن المدرسة تعد الصغار للحياة وتزودهم بالمعارف والخبرات التى يحتاجون اليها فى مستقبل حياتهم • و « الاعداد للحياة » هدف قديم من أهداف التربية ظل مسيطرا على أذهان المربين مدة طويلة ، وهذا الهدف يكون له معنى لو أن المجتمع الذى يخرج اليه الشاب بعد انتهاء تعليمه المدرسى لا يختلف كثيرا عن المجتمع الذى عاش فيه آباؤه ومعلموه • ولكن المجتمع دائم التغير والتطور • ولا يمكن أن نتنبأ بما سيكون عليه حال المجتمع بعد عشر سنوات أو عشرين سنة • واذا فكرنا فى التغيرات التى حدثت فى

المجتمع فى الخمسين سنة الأخيرة ، لوجدنا أننا انتقلنا من عصر البخار الى عصر الكهرباء ، فعصر الذرة وارتياد الفضاء • ومن الرجال المعاصرين الذين ولدوا فى بداية القرن الحالى من أمضوا فترة طفولتهم فى عالم لم تعرف فيه السيارات ولا الكهرباء ولا الراديو أو السينما أو التليفزيون ، ناهيك بما ينطوى عليه تحطيم الذرة وارتياد الفضاء من احتمالات فى المستقبل •

ان التغيرات السريعة المتلاحقة التى تحدث فى المجتمع نتيجة للتصنيع والتنمية والتقدم فى العلوم والتكنولوجيا : تبين **أن التعليم المدرسى فى مرحلة الطفولة والشباب لا يكفى لاعداد الشباب للحياة فى هذا العالم المتغير كما تبين ضرورة الحاجة الى التعليم المستمر** •

ونظرا الى أن طابع العصر الذى نعيش فيه هو التغير ، وأن المجتمع دائم التطور ، فليس الهدف من التعليم المدرسى هو الاعداد للحياة بل الاعداد للتعليم المستمر •

وهدف التعليم المستمر هو ربط التعليم بالحياة ، بحيث يسهل الانتقال بين المدرسة والمجتمع • وهو انتقال فى اتجاهين: انتقال من حياة التعليم فى المدرسة الى الحياة العملية فى المجتمع • وانتقال فى اتجاه عكسى من الحياة العملية فى المجتمع الى التعليم ومواصلة الدراسة ومتابعتها فى أى وقت ، وفى أى مرحلة من مراحل العمر ، وفى أى نوع من أنواع الدراسة أو فى أى فرع من فروعها• واذا كانت نسبة كبيرة من التلاميذ تترك التعليم فى مختلف مراحل حياتها لتشق طريقها فى الحياة ، فيجب ألا ننسى حاجة الكبار العاملين فى المجتمع الى معاودة التعليم والاستمرار فى الدراسة والتدريب فى أثناء الاشتغال بالعمل •

والتعليم المدرسى له نظم راسخة وتقاليد موروثة يصعب تغييرها ، وتبدو أمورا بديهية مسلما بها • ومن هذه الأمور — على سبيل المثال — اهتمام المناهج الدراسية بالمواد والمعلومات ، واتخاذ نتائج الامتحانات وسيلة للمفاضلة والاختبار بين التلاميذ • ومفهوم التعليم المستمر يحملنا على اعادة النظر فى كثير من هذه الأمور المسلم بها •

فاذا كان التعليم يقتصر على المدة التى يقضيها الطفل فى المدرسة فيجب أن تكون **المناهج** شاملة وافية وأشبه بدائرة المعارف حتى يلم التلميذ بأكبر قدر من المعلومات ، وحتى تتأكد المدرسة من أنها تزود الطفل بالمواد والمعلومات التى سيحتاج اليها فى مستقبل حياته • ونظرا للتقدم المضطرد فى العلوم والمعارف فقد ظهر الاتجاه الى اضافة مواد دراسية جديدة الى المناهج ، واضافة موضوعات جديدة الى كل مادة دراسية على حده ، الأمر الذى أدى الى الشكوى من ازدحام

المناهج وتضخمها • وفى مفهوم التعليم المستمر ، ليست العبرة بالمناهج ، لأنها لا يمكن أن تكون جامعة مانعة تستوعب المعارف الانسانية • وهذه المعارف دائمة التغير والتطور ، ولا يمكن أن نتنبأ بما سيكون عليه حال العلم والعالم بعد عشر سنوات أو عشرين سنة •

واذا كنا لا نستطيع ، ولا ينبغى ، أن نحاول اعطاء التلميذ جميع المعلومات التى سيحتاج اليها فى مستقبل حياته فى هذا العالم المتغير ، واذا كان الهدف هو الاستمرار فى التعليم ، يصبح التأكيد لا على المعلومات ذاتها بل على طريقة الحصول عليها ، ولا يصبح الغرض هو تكديس أكبر قدر من المعلومات ، بل معرفة طرق التحصيل والفهم ، واكتساب المهارة فى الدراسة ، حتى يستمر الفرد فى تعليم نفسه بنفسه فى مستقبل حياته •

ويجب أن يشعر الطالب أن تخرجه فى مدرسة ، لا يعنى انتهاء تعليمه ، وذلك لأن التعليم المدرسى لا يمكن أن يكون عملية كاملة ، كما أن التعليم لا يمكن أن يكون موقوتا بمدة معينة هى المدة التى يقضيها الطفل أو الشاب فى المدرسة •

واذا اعتبرنا التعليم عملية مستمرة تستمر مدى الحياة ، فيجب أن يمهد التعليم المدرسى للتعليم المستمر • واذا كانت بذور التعليم المستمر تغرس فى المدرسة ، فيقع على عاتق المدارس الابتدائية والثانوية — فى المقام الأول — المسئولية فى :

١ — أن تغرس فى نفوس التلاميذ الميل الى الاستزادة من العلم والرغبة فى مواصلة التعليم •

٢ — أن تعود التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم فى التحصيل ، وأن تزودهم بطرق التحصيل والبحث ، حتى يسهل عليهم الاستمرار فى تعليم أنفسهم بأنفسهم •

٣ — أن تعمل على توجيههم الى ميادين الدراسة التى تنفعهم وتتفق مع ميولهم، والى الهوايات المنتجة ، وأن تحرص على خلق اهتمامات جديدة عندهم •

٤ — أن يرتبط التعليم بالحياة والعمل المنتج بحيث يسهل الانتقال من المدرسة الى المجتمع ، ومن الدراسة الى العمل ، ومن العمل الى الدراسة •

ومن التقاليد المدرسية الراسخة **الامتحانات** التى يتوقف على نتائجها مصير التلاميذ ، ويتم على أساسها اختيارهم وترتيبهم والمفاضلة بينهم • ومن المعروف أن كثيرا من الذين يبدءون التعليم المدرسى لا يتمونه ، أو يستبعدون منه لتكرار تخلفهم • وليس من شك فى أن اختيار المتفوقين فى التعليم المدرسى ،

واستبعاد المتخلفين يؤدى الى الخسارة والضياع • وضحايا هذا النظام هم أهم رواد تعليم الكبار ، فهم **الذين يحاولون أن يتداركوا فى الكبر ما فاتهم فى الصغر •**

ويعتبر الرسوب على نطاق واسع من التقاليد غير الديموقراطية التى توارثها التعليم المدرسى منذ أن كان امتيازا تختص به الصفوة المختارة ، وقبل أن يصبح حق التعليم للجميع • أما بعد تعميم التعليم ، وتوفيره للجماهير **فقد أصبح الرسوب عملية غير اقتصادية ، ونوعا من الخسارة والضياع ،** ويشكل عبئا على التعليم ، يعوق نموه ويحد من انتشاره •

ومن أهم نتائج التعليم المستمر أن الامتحانات بمعناها المعروف تفقد الشىء الكثير من أهميتها ، ولا يترتب على نتائجها الأهمية الكبيرة التى تعطى لها فى التعليم المدرسى التقليدى ، **ولا يعد الرسوب فيها نفس المعنى** • والمنافسة التى يقوم عليها نظام التعليم المدرسى كله **لا محل لها فى التعليم المستمر** الذى يتقبل رواده على علاتهم ، وعلى قدر طاقتهم ، ومهما كانت مستوياتهم ، لأن الاستمرار فى تعليمهم ـ بدون امتحانات وبغير معوقات ـ عمل مثمر من الناحية الاقتصادية • ولن يكون العائد الاقتصادى من التعليم المستمر مجزيا اذا عرقلت الامتحانات استمراره ونفرت رواده •

تعليم الكبار ومفهوم التعليم المستمر :

اذا اعتبرنا التعليم عملية مستمرة مدى الحياة ، فان هذه الفكرة لا تؤثر فى التعليم المدرسى وحسب ، بل تؤثر بالضرورة كذلك فى تعليم الكبار ، ويلاحظ أن تعليم الكبار ـ كجزء من عملية التعليم المستمر ـ يستغرق مدة أطول من مدة التعليم المدرسى •

وتعليم الكبار ميدان رحب واسع ، ويعرف بأسماء كثيرة ، ويتناول تعليم قطاعات كبيرة فى المجتمع • ومن أنواعه : محو الأمية ـ التربية الأساسية وتنمية المجتمع ـ التدريب المهنى للعمال ـ تعليم الشباب خارج المدرسة ـ تعليم المرأة ـ النشاط الترويحي لشغل أوقات الفراغ •••

وقد لقى تعليم الكبار فى السنوات الأخيرة اهتماما واضحا من الحكومات وصادف اقبالا كبيرا من الجماهير ، حتى أصبح فى كثير من دول العالم حركة شعبية • ويعتمد تعليم الكبار أساسا على الجهود المنظمة للهيئات الأهلية والمنظمات التطوعية غير الحكومية والاتحادات والنقابات ••• وفى كثير من الدول تتولى الحكومات شئون تعليم الكبار بنفس الطريقة التى تنظم بها برامج محو الأمية ، فتجعل تعليم الكبار متكاملا مع نظام التعليم المدرسى وتلزم المدارس على اختلاف أنواعها ومستوياتها بتخصيص جزء من عملها لتعليم الكبار •

ميادين تعليم الكبار وأنواعه :

اتسع مفهوم تعليم الكبار بصورة ملموسة فى السنين الأخيرة ، لأنه يستهدف الوفاء بالاحتياجات المنوعة لمختلف الفئات التى تسعى لتحسين مستواها الثقافى أو المادى أو الاجتماعى أو المهنى ، وتعددت ــ تبعا لذلك ــ أنواعه وميادينه ومستوياته ، على النحو الذى نجمله فيما يلى :

١ ــ يكمل تعليم الكبار برامج مكافحة الأمية، فيساعد الذين تعلموا مبادىء القراءة والكتابة من الكبار على استخدام هذه المبادىء فى مواصلة التعليم وذلك لأن محو الأمية ليس غاية فى ذاته ، ولكنه وسيلة تساعد الكبار على الاستمرار فى التعليم ·

٢ ــ يعتبر تعليم الكبار بديلا للتعليم المدرسى ومكملا له·فهو بديل للتعليم المدرسى بالنسبة لبعض الرجال والنساء الذين لم تتح لهم فرصة التعليم وهم صغار · كما يعتبر تعليم الكبار مكملا للتعليم المدرسى بالنسبة لمن فاتهم قطار التعليم بالمدارس أو وقف بهم تعليمهم عند مرحلة معينة ، ويرغبون فى مواصلة دراستهم ، أو لمن يتطلعون الى استكمال ثقافتهم وتعليمهم فى نوع معين من أنواع الدراسة أو فى فرع من فروعها ·

٣ ــ الدراسات الثقافية والاجتماعية التى تنظمها النقابات والهيئات الأهلية والمنظمات غير الحكومية·وفى تاريخ تعليم الكبار كان الاهتمام بالدراسات الثقافية والاجتماعية الموجهة للعمال سابقا على الاهتمام بتدريب العمال تدريبا مهنيا · وارتبط تعليم الكبار بسعى الطبقات العاملة للحصول على حقوقها السياسية والاقتصادية ، وشعورها بالحاجة الى التعليم كوسيلة للكفاح من أجل التحرر الاقتصادى والاجتماعى والسياسى ·

٤ ــ التدريب المهنى لعمال الصناعة ، والتربية الأساسية لأهل الريف : وقد دلت التجربة على أن تدريب الكبار من العاملين فى القطاع الصناعى والزراعى فى أثناء اشتغالهم بالعمل يؤدى الى زيادة انتاجهم وزيادة دخلهم ورفع مستواهم المادى والثقافى · ومن وظائف تعليم الكبار الدراسات التدريبية التى يقصد بها تجديد المعلومات والارتفاع بمستوى الكفايات والتدريب على أحدث الآلات·

٥ ــ تعليم الشباب خارج المدرسة : ويعنى هذا النوع من التعليم بتدريب الشبان الذين تتراوح أعمارهم بين سن ١٥ ، ٢٥ سنة خارج المدرسة على حياة العمل والانتاج واعدادهم للحياة المدنية والاجتماعية، واستغلال أوقات الفراغ· ويهدف تعليم الشباب الى تحقيق غرضين اثنين : أولهما ، غرض فردى ، هو أنه وسيلة لاكتساب المعرفة وتوسيع الأفق ، وتكوين القيم ، وتنمية الشخصية وثانيهما : غرض اجتماعى ، هو أنه يتيح الفرص للشباب للاشتراك فى الحياة العملية وفى حياة المجتمع ·

التعليم المدرسى وتعليم الكبار :

يمكن للتعليم المدرسى أن يستفيد من برامج تعليم الكبار وطرقه • ولقد نما تعليم الكبار خارج المدرسة مستقلا عن التعليم المدرسى ، ولذلك تحرر من قيوده • وأهم الفروق بين النوعين على أساس النظم الحالية للتعليم المدرسى فى الجمهورية العربية المتحدة :

١ ـ الدوافع التى تحفز الكبار على الاقبال على التعليم تختلف عن الدوافع التى تحفز الصغار • فالكبار يقبلون على التعليم بدافع من رغبتهم فى التعليم وحرصهم على تحسين مستواهم المادى والثقافى والاجتماعى ،

٢ ـ تعليم الكبار أكثر ارتباطا بالحياة وبالمجتمع من التعليم المدرسى ، لأنه يزود الكبار بالخبرات والتجارب فى الميادين الاجتماعية والثقافية والترويحية ، بينما يهتم التعليم المدرسى أساسا بالمواد والمعلومات •

٣ ـ تعليم الكبار أكثر تحررا من التعليم المدرسى الذى يسود فيه الخضوع للسلطة ويقوم على الطاعة والنظام • ويحترم تعليم الكبار شخصيات رواده واستقلالهم ويكفل لهم حرية أوسع •

٤ ـ تقوم طرق تعليم الكبار على النشاط ، وعلى اشتراك الكبار اشتراكا ايجابيا فى عملية التعليم ، وربط التعليم بالحاجات المباشرة للرجال والنساء ، كما يزاد العناية فيها بأستخدام الوسائل التعليمية •

٥ ـ فى تعليم الكبار تتضاءل الفروق بين المعلمين والطلاب لأنهم على درجة من الوعى والنضوج ، ويتأثرون بوسائل الثقافة والأعلام فيقرءون نفس الصحف ، ـ ويشاهدون نفس الأفلام ونفس البرامج فى التليفزيون • ويمكن للمعلم أن يتعلم من طلابه وهو يعلمهم • والحوار بينهم متبادل • وبذلك تضيق الهوة التى تفصل بين المعلمين والطلاب •

٦ ـ ان اقبال الكبار على التعليم رهن بجدواه وفائدته ، لأنهم يقبلون على التعليم طواعية وأختيارا • ويتوقف تقويم هذا التعليم على رأى الذين يتعلمون فيه • ومن ثم يستطيع تعليم الكبار أن يطور مناهجه وطرقه لترضى الذين يقبلون عليه • أما التعليم المدرسى ، فرأى التلميذ الصغير فيه لا قيمة له ولا يعتد به • ولا حيلة للطفل فى مدرسة لاتجيد تعليمه ، ولا يجد فيها ما يشبع حاجته ، لأن التعليم أمر مفروض عليه ، ويضطر الى أن يقبل أى شىء ، بدعوى أن الكبار أدرى منه بمصلحته • والبالغ يستطيع أن ينتقد ، وقد ينقطع عن الدراسة اذا لم تعجبه ، لأنه يتعلم باختياره ، وقيام الدراسة ونجاحها رهن برضاه عنها ـ أما المدرسة فتستمر فى أداء وظيفتها بطريقة أو بأخرى مهما كانت نتائجها سيئة ، وطرقها فاشلة ، ومهما كان رأى التلميذ فيها •

لهذه الفروق جميعها ، تعتبر طرق تعليم الكبار علاجا لكثير من عيوب التعليم المدرسي ، حيث يمكن اصلاح نظم العمل فى المدارس على نهج تعليم الكبار • واذا حاولنا تطبيق طرق التدريس للصغار على الكبار ، فشلت • ولكننا نستفيد كثيرا من تطبيق طرق تعليم الكبار على التعليم المدرسى •

ويمكن لكل معلم أن يستفيد أفكارا جديدة وخبرات نافعة من ممارسته لتعليم الكبار، يستطيع تطبيقها على تعليم الصغار . ولذلك يجب أن تعنى معاهد اعداد المعلمين بتدريس أهداف تعليم الكبار وتنظيمه وطرقه ووسائله لطلابها ، وتنظيم برامج لتدريب المعلمين العاملين فى طرق تعليم الكبار •

التعليم المستمر للمرأة :

كل ما يقال عن التعليم المستمر للرجل يصدق كذلك بالنسبة للمرأة التى تمثل نصف المجتمع • ومن المعروف أن تعليم المرأة لا يزال متخلفا عن تعليم الرجل ، وأن البنات أقلية بالنسبة للبنين فى جميع مراحل التعليم • ولذلك قد يكون التعليم المستمر أكثر أهمية للمرأة منه للرجل • وحاجة المرأة الى التعليم المستمر تمليها اعتبارات كثيرة : فتعليم الرجل يتوافر فيه عنصر الاستمرار • وهناك صلة بين ما يتعلمه فى الصغر وما يقوم به من الأعمال فى الكبر • اما المرأة ، فقلما يتوافر فى تعليمها هذا التواصل والأستمرار • فالعمل والزواج والأمومة تواجه المرأة بمهام ومسئوليات لم تعد نفسها لها ، وتحتاج الى أن تتعلم كيف تضطلع بها • وقد تحتاج المرأة بعد أن تفرغ من تربية أطفالها الى العودة الى العمل ، أو الى شغل أوقات فراغها ، أو ممارسة النشاط الاجتماعى • والتعليم هو عدة المرأة فى كفاحها من أجل الحصول على حقوقها • والتعليم هو الذى يحقق للمرأة رغبتها فى المشاركة الايجابية فى حياة المجتمع • ولذلك كثرت فى المجتمعات المتقدمة الجمعيات النسائية والمنظمات الأهلية التى تواجه احتياجات المرأة الى تعليم النواحى الثقافية والمهنية والاجتماعية •

وبعد ••• فيمكن أن يتفرع موضوع التعليم المستمر فى اتجاهات كثيرة ، ويمكن أن نجد له نتائج وتطبيقات أخرى متعددة • ولذلك يتعذر هنا الالمام بجميع عناصر هذا الموضوع الرحب • وحسبنا تقديم هذا عسى أن يسترعى الاهتمام والنظر فيما يمكن أن يؤدى اليه مفهوم التعليم المستمر من احتمالات في مختلف ميادين التربية •

مناهج الرياضيات

بين التعديل والتطوير

للدكتور وليم تاوضروس عبيد
كلية المعلمين ـ جامعة أسيوط

ـ ١ ـ

المتتبع لمناهج الرياضيات فى مدارسنا يلاحظ أنه قد حدث فيها كثير من التعديلات خلال السنوات الماضية ، ولكن هذه التعديلات عند امعان النظر لاتعدو ازاحات رأسية أو أفقية لنفس الموضوعات أو اعادة التوزيع الصفى لبعضها . واذا اعتبرنا اضافة التفاضل والتكامل والاحصاء ، فى مناهج المرحلة الثانوية ، شيئا جديدا استحدث فيها فان بقية **الموضوعات المقررة من المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية مازالت ثابتة كما هى دون تغيير اساسى فى محتواها** . واذا كان الحال كذلك فليس من الغريب أن يتصور المرء أن مادة الرياضيات قد تجمدت عند حد معين بحيث انه لا توجد موضوعات جديدة فى المادة الرياضية البحتة سوى تلك التى كتبها الاغريق وأن الجديد هو أنواع المسائل التى تأتى فى الامتحانات وفى الكتب التى تدور حولها ،واذا فانه يصعب على أى طالب بحث عندنا أن يحس بأن تطويرا فعليا قد حدث فى مناهجنا وأنه قد يخرج بنتيجة واحدة وهى أن التغيير الذى يحدث فيها ان هو الا نوع من « المتغير الثابت » وأنه أقرب الى التعديل والتبديل منه الى التغيير والتطوير ، اذ التطوير عملية ديناميكية تستحدث تغييرا جذريا يعكس حيوية المادة نفسها والتجدد المستمر الذى يحدث فيها سواء كان ذلك فى أسلوب المعالجة الرياضية أو فيما أضيف الى المادة من مفاهيم جديدة وصقل واثراء للمفاهيم القديمة ...

وعلى الصعيد العالمى : فلقد حدثت تطورات فعلية فى البحوث الرياضية كما وكيفا فظهرت موضوعات جديدة وتغيرت مفاهيم كثيرة وحدث توسع فى التطبيقات العملية للرياضيات حتى شملت كثيرا من المجالات الاجتماعية والاقتصادية الى جانب المجالات التكنولوجية والفيزيائية . **وفى دولة الرياضيات نفسها بدات تتوارى مدرسة العدد والفراغ وتحل محلها مدرسة التركيب والنمط** . وفى كثير من بلاد العالم انعكست هذه التغييرات على مناهج الرياضيات المدرسية فطورت هذه المناهج تطويرا يغلب عليه ثورية التغير وجذرية التعديل لدرجة أنها

أصبحت تعرف باسم « **الرياضيات الحديثة** » • ومن بين المناهج الحديثة الواسعة الانتشار فى الدول التى تتكلم الانجليزية منهج يعرف باسم برنامج المجموعة الدراسية للرياضيات المدرسية "School Mathematics Study Group" (SMSG) وقد وضع هذا البرنامج مجموعة كبيرة تضم أساتذة الرياضيات القائمين على تدريسها بالجامعات كما تضم عددا من رجال البحث والمدرسين والموجهين • ويشمل البرنامج حتى الآن المناهج الرياضية من الصف الرابع الإبتدائى حتى نهاية المرحلة الثانوية ، وصنعت هذه المناهج تباعا منذ أن بدأت هذه المجموعة عملها عام ١٩٥٨ فى مقرها بجامعة يل *Yale* الأمريكية •

— ٢ —

وسأعرض هنا — على سبيل المثال — ذلك الجزء من المنهج الذى يخص المرحلة التى تقابل المرحلة الاعدادية عندنا •

وقد اخترت هذا المنهج لسعة انتشاره ولأنه وضع موضع التجريب قبل تدريسه • ورغم الاعتدال النسبى لهذا المنهج الا أنه يعطى صورة لحركة الرياضيات الحديثة من ناحية ، ولما يمكن أن يكون عليه منهج مطور من ناحية أخرى •••

الصف الأول الاعدادى : —

يتكون منهج الصف من أربع عشرة وحدة دراسية (تدرس على مدار العام الدراسى فى حوالى ١٧٥ حصة) بيانها كالآتى :

١ — ما هى الرياضيات ؟ :

الرياضيات بأعتبارها طريقة للتعليل ، البرهان الاستدلالى ، من الحساب الى الرياضيات ، أنواع من الرياضيات ، رياضيات هذا العصر ، الرياضيات بأعتبارها حرفة الرياضيات فى المهن الأخرى ، رياضيات أوقات الفراغ •

٢ — العدد :

تاريخ الرموز العددية ، النظام العدى العشرى ، امتداد الرموز العددية والأسس ، الميزان العددى ٧ (Base 7) ، الحساب فى النظام العدى الذى ميزانه ٧ ، التحويل من الميزان العشرى الى الميزان ٧ ، كتابة الأعداد بموازين عدية مختلفة ، النظام العدى الثنائى (ميزان ٢) والاثنا عشرة •

٣ — الأعداد الصحيحة :

مكونات الأعداد الصحيحة ، خواص التبديل فى جمع وضرب الأعداد الصحيحة (ا + ب) = ب + ا ، ا ب = ب ا

خواص التنسيق فى جمع وضرب الأعداد الصحيحة (ا + ب) + حـ = ا + (ب + حـ)، خاصية التوزيع فى الأعداد الصحيحة ا(ب + حـ) = اب + احـ ،

، الفئات : وخاصية الأنغلاق (مجموع وحاصل ضرب أي عددين صحيحين = عدد صحيح) ، العمليات العكسية ، المحور العددى وخاصية الترتيب في الأعداد، خواص الواحد والصفر .

٤ ـ هندسة غير قياسية "Non-metric" :

النقط والخطوط والفراغ ، المستويات ، الرموز والمصطلحات المستعملة ، تقاطع فئتين ، تقاطع المستقيمات والمستويات ، أجزاء المستقيم ، الانقسام (بالنسبة للمستقيم والمستوى والفراغ) ، الزاوية والمثلث ، التناظر الأحادى (One-to-one Correspondance) ، منحنيات بسيطة مغلقة (التفرقة بين فئات النقط التى هى داخل وخارج المنحنى المغلق) .

٥ ـ التحليل والأعداد الأولية :

الأعداد الأولية ، العوامل ، قابلية القسمة ، العامل المشترك الأعلى ، البواقى فى القسمة ، المضاعف المشترك البسيط .

٦ ـ الأعداد القياسية (الجذرية) (Rational nos.) :

تاريخ الكسور ، الأعداد القياسية ، خواص الأعداد القياسية ، مقلوبات الأعداد ، المحور العددى ، ضرب وقسمة وجمع وطرح الأعداد القياسية ، النسبة والكسر العشرى ، الترتيب (order) والمقارنة بين كسرين .

٧ ـ القياس (Measurement) :

العد والقياس ، التقسيم المتتالى والقياس ، تقسيم وحدات القياس الى وحدات أصغر ، الوحدات المقننة ، الدقة فى القياس وحدود الخطأ ، قياس الزوايا .

٨ ـ المساحة والحجم والوزن والكتلة :

المستطيل ، متوازى المستطيلات ، مقاييس أخرى (غير المسافة والحجم) .

٩ ـ النسبة والنسبة المئوية والكسور العشرية :

النسبة والتناسب ، النسبة المئوية ، الترقيم العشرى ، العمليات الحسابية بأستخدام الكسور العشرية ، الكسر العشرى الدائر ، التقريب ، (النسبة المئوية والكسر العشرى) تطبيقات على النسبة المئوية .

١٠ ـ التوازى ومتوازيات الأضلاع ، المثلث والمنشور القائم :

الزوايا المتقابلة بالرؤس والزوايا المتجاورة ، ثلاث مستقيمات فى المستوى ، المستقيمات المتوازية والزوايا المتناظرة ، عكس الجملة (القضية) أو النظرية ، المثلثات ، زوايا المثلث ، متوازيات الأضلاع ، مساحة متوازى الأضلاع ومساحة المثلث ، المنشور القائم .

١١ ـ الدائرة :

الدائرة والفرجار ، تقاطع داخل الدائرة مع محيطها ومع دوائر أخرى ،

القطر والمماس والقوس ، الزوايا المركزية ، طول محيط الدائرة ومساحتها ، حجم المجسمات الأسطوانية ومساحة سطوحها .

١٢ ـ الأنظمة الرياضية (Mathematical systems) :

نوع جديد من الجمع ، نوع جديد من الضرب ، ما هى العملية الرياضية ؟ ، الانغلاق ، العنصر المميز ومعكوس عنصر ما ، ما معنى نظام رياضى ؟ ، أنظمة رياضية بدون أعداد ، الأعداد العدية والأعداد الصحيحة ، حساب المقياس (Modular Arith.)

١٣ ـ الاحصاء والتمثيل البيانى :

جمع البيانات ، التمثيل البيانى بالخط المنكسر والمستطيلات والدوائر ، تلخيص البيانات ، أخذ العينة والاحصائية (مبسطة) .

١٤ ـ الرياضيات والعلوم :

الطريقة العلمية فى التفكير ، تجربة فى المختبر (استنباط قانون الرافعة) ، الطريقة الاستقرائية وخطورة التعميم من مجموعة من الحالات الخاصة ، التمثيل البيانى لنتائج التجربة ، أهمية الرياضيات فى التجربة المعملية .

الصف الثانى الاعدادى : ـ

يتكون منهج هذا الصف من ثلاث عشرة وحدة دراسية (تدرس فى حوالى ١٦٠ ساعة دراسية على مدار السنة) بيانها كالآتى :

١ ـ الأعداد القياسية والأحداثيات :

الخط العددى ، الأعداد السالبة (الصحيحة والكسرية) ، جمع الأعداد القياسية ، الاحداثيات الكارتيزية ، التمثيل البيانى ، ضرب الأعداد القياسية ، قسمة الأعداد القياسية ، طرح الأعداد القياسية ـ (وتستعمل الأعداد القياسية الموجبة والسالبة فى هذه الوحدة) .

٢ ـ المعادلات :

الجمل العددية (المقدار الجبرى يسمى شبه جملة والمعادلة أو المتباينة تسمى جملة) ، ايجاد فئة الحل للمعادلات والمتباينات ، الجمل العددية فى متغيرين .

٣ ـ كتابة الأعداد بصيغة مقننة :

الأعدادالكبيرة وكتابتها بالصيغة المقننة (مثل ٢٨٧٥ = ٢٫٨٧٥ × ١٠^٣ أى بأستخدام قوى العشرة) ، العمليات الحسابية فى الأعداد الكبيرة والصغيرة ، استعمال الأسس فى ضرب وقسمة الكسور العشرية ، النظام المترى ، وحدات النظام المترى فى الطول والمساحة والحجم والكتلة والوزن .

٤ ـ العمليات الهندسية والمثلثات المتطابقة ونظرية فيثاغورس :

الأدوات الهندسية المستعملة فى العمليات ، العمليات الهندسية الأساسية ،

التماثل ، المثلثات المتطابقة ، المثلث القائم الزاوية ، برهان نظرية فيثاغورس ، الأشكال الرباعية ، بعض المجسمات ٠

٥ ـ **الخطأ النسبى :**

الخطأ الممكن ، الأرقام المعنوية ، الخطأ النسبى ، الدقة ، الخطأ المئوى ، جمع وطرح القياسات المقربة ، ضرب وقسمة القياسات المقربة ٠

٦ ـ **الأعداد الحقيقية :**

كثافة الأعداد القياسية (يوجد عدد قياسى بين أى عددين قياسيين مهماكانا قريبين من بعضهما)، التمثيل العشرى للأعداد القياسية، العدد القياسى الذى يناظر كسرا عشريا دائريا ، النقـط التى تمثل أعـداد قياسية على المحور العـددى ، الأعداد غير القياسية (اللاجذرية) ،التمثيل العشرى للعدد $\sqrt{2}$ ، الأعداد غير القياسية ونظام الأعداد الحقيقية ، الخواص الهندسية لمحور الأعداد الحقيقية ٠

٧ ـ **التباديل والتوافيق :**

مثلث باسكال ، التباديل ، طرق الأختيار والتوافيق ٠

٨ ـ **نظرية الاحتمالات :**

حوادث الصدفة ، الاحتمالات الاختبارية ، احتمالات حدوث أحد الحادثتين أ أو ب واحتمال الحادثتين أ و ب ٠

٩ ـ **المثلثات المتشابهة والتغير :**

القياس غير المباشر والنسبة ، النسب المثلثية ، قراءة الجداول الرياضية ، ميل المستقيم، المثلثات المتشابهة، مقياس الرسم ورسم الخرائط، أنواع التغير ، التغير الطردى ، التغير العكسى ، أنواع أخرى من التغير ٠

١٠ ـ **هندسة غير قياسية** (Non-metric) :

الهرم الرباعى ـ السمبلكس (النقطة، المستقيم، المثلث ، الهرم الرباعى٠٠) المكعبات ، كثيرات السطوح ، عدد الرءوس والأحرف والأوجه لأى شكل هندسى، قاعدة أويلر (عدد الرءوس + عددالأوجه ـ عدد الأحرف = ٢)

١١ ـ **الحجم ومساحة السطح :**

مساحات الأشكال المستوية ، المستويات والمستقيمات ، المنشور القائم ، المنشور المائل ، الهرم ، المخروط ٠

١٢ ـ **الكرة :**

الدائرة العظمى والدائرة الصغرى ، خواص الدائرة العظمى، تحديد المواقع (النقط) على سطح الأرض ، حجم الكرة ومساحة سطحها ، ايجاد طول محيط دائرة صغرى ٠

١٣ ـ منوعات رياضية :

بعض خواص الأعداد الأولية ، مسائل طريفة عن الكرة ومسألة توزيع الألوان على خريطة معينة ، بعض المواقف التى تحتاج الى تخطيط فى صيغة رياضية .

الصف الثالث الاعدادى :

يتكون المنهج من سبع عشرة وحدة دراسية (تدرس فى حوالى ١٨٠ ساعة دراسية) كالآتى :

١ ـ الفئات والمحور العددى :

الفئة والفئة الجزئية ، الخط العددى، الجمع والضرب باستخدام الخط العددى

٢ ـ رموز الأعداد والمتغيرات :

الجمل التى تتضمن رموزا عددية ، بعض خواص الجمع والضرب ، خاصية التوزيع ، المتغيرات .

٣ ـ الجمل الرياضية وخواص العمليات :

الجمل صوابها وخطؤها ، الجمل المفتوحة (غير المحدد صوابها أو خطئها)، فئات الصواب للجمل المفتوحة ، تمثيل فئات الصواب بيانيا ، الجمل التى تتضمن متباينات ، الجمل المركبة والتمثيل البيانى لها ، العنصر المميز (الصفر فى الجمع والواحد فى الضرب) ، الانغلاق ، خواص التنسيق فى الجمع والضرب، خاصية التوزيع .

٤ ـ الجمل الرياضية المفتوحة :

مقارنة بين الجمل اللغوية والجمل الرياضية وبعض الجمل التى تتضمن متباينات .

٥ ـ الأعداد الحقيقية :

محور الأعداد الحقيقية ، الترتيب العددى على محور الأعداد الحقيقية ، المعكوسات ، القيمة المطلقة .

٦ ـ خواص الجمع :

جمع الأعداد الحقيقية ، تعريف الجمع ، خواص الجمع ، خاصية الجمع فى التساوى ، المعكوس الجمعى (السالب) .

٧ ـ خواص الضرب :

ضرب الأعداد الحقيقية ، خواص الضرب ، المعكوس الضربى (المقلوب) ، خاصية الضرب فى التساوى ، حل المعادلة ، المقلوبات ، معكوس العدد فى حالتى الجمع والضرب .

٨ ـ خواص الترتيب (Order) :

علاقة الترتيب بين الأعداد الحقيقية ، خاصية الجمع فى الترتيب ، خاصية

الضرب فى الترتيب ، الخواص الأساسية للأعداد الحقيقية ٠

٩ ـ طرح وقسمة الأعداد الحقيقية :

تعريف الطرح ، خواص الطرح ، الطرح باستخدام المسافات ، القسمة ، الكسور ٠

١٠ ـ العوامل والأسس :

التحليل الى عوامل وقابلية القسمة ، الأعداد الأولية ، التحليل الأولى ، جمع وطرح الكسور ، بعض الحقائق عن العوامل وقابلية القسمة ، الأسس وخواصها ٠

١١ ـ الجذور الصم :

الجذور ، الجذور الصم ، تبسيط الجذر الأصم ، الجذور التربيعية ٠

١٢ ـ المقادير الجبرية :

تحليل المقادير الجبرية ، التحليل وخاصية التوزيع ، الفرق بين مربعين ، المربع الكامل ، المقادير من الدرجة الثانية ، جمع وطرح وضرب وقسمة المقادير الجبرية ، المقادير القياسية (الجذرية) ٠

١٣ ـ فئات الصواب للجمل الرياضية :

الجمل الرياضية المتكافئة ، المتباينات المتكافئة ، المعادلات الكسرية ، التربيع ، المتباينات كثيرات الحدود ٠

١٤ ـ التمثيل البيانى للجمل الرياضية فى متغيرين :

مستوى الأعداد الحقيقية ، التمثيل البيانى للجمل الرياضية فى متغيرين، ميل المستقيم والأجزاء المقطوعة بالمحورين، التمثيل البيانى للجمل التيتتضمن أعدادا متجهة ، التمثيل البيانى للجمل التى تتضمن قيمة مطلقة (مثل ا س ا)

١٥ ـ المعادلات والمتباينات الآنية :

مجموعات المعادلات (الآنية) ، مجموعات المتباينات (الآنية) ٠

١٦ ـ المقادير من الدرجة الثانية :

التمثيل البيانى لمقادير الدرجة الثانية ، الصورة العامة ، معادلات الدرجة الثانية ٠

١٧ ـ الدالة :

مفهوم الدالة ، عناصر الدالة (القاعدة والنطاق والمدى) ، التمثيل البيانى للدالة ، الدوال الخطية ، الدوال التربيعية ، التمثيل البيانى للدالة ص = ا$س^2$ + ب س + حـ ، طرق حل معادلات الدرجة الثانية ٠

وأخيرا فان من يقارن بين هذا المنهج والمنهج التقليدى يجد تطويرا فعليا فى المحتوى وفى نوعية المفاهيم الرياضية التى تقدم للتلميذ **فهناك بعض الموضوعات الجديدة وهناك أسلوب جديد** فى معالجة الموضوعات التقليدية ٠

● **فالملاحظ أن الأفكار الرئيسية لهذا المنهج** تدور حول التركيب الرياضى للحساب من وجهة النظر الجبرية ، والعلاقات القياسية وغير القياسية فى الهندسة ، وتطور النظم العددية حتى تصل الى نظام الأعداد الحقيقية باعتبارها مرحلة متقدمة فى سلسلة هذا التطور ٠ ومن خلال هذه الموضوعات يلتقى التلميذ ببعض المفاهيم المجردة مثل الفئة والتركيب الرياضى ، ويتذوق أهمية التعاريف والمصطلحات والرموز الدقيقة ، ويربط عضويا بين الهندسة المستوية وبين الهندسة الفراغية ، كما يربط بين المعادلة والمتباينة ، ويدرس خواص التساوى والتباين ، ويؤكد فهم عمليتى الجمع والضرب باعتبارهما عمليتين أساسيتين والدور الذى تقوم به كل منهما عند التعامل بنظام عددى جديد ، كما يؤكد معنى الرتبة ، ويربط بين الأعداد الحقيقية ونقط الخط المستقيم ٠ وبالاضافة الى استخدام البرهان الاستدلالى فى بعض الموضوعات الجبرية فان هناك معالجة بدهية لكثير من المفاهيم العامة مثل المتغير والدالة والقيمة المطلقة وخواص التبديل والتنسيق والتوزيع والعنصر المميز ٠ كما أن هناك بعض أمثلة للتطبيقات العملية ٠

● والملاحظ أيضا أن هذا المنهج — فى اطاره الحديث وبالاضافة الى بعض الموضوعات الجديدة فيه — **استطاع أن يحتوى أهم المفاهيم الرياضية فى المنهج التقليدى** وذلك دون حشو أو تعقيد ، وربط بين هذه المفاهيم التقليدية وبين مفاهيم أكثر عمومية ٠

● **ولا شك أن مناهجنا تحتاج الى تغييرات اساسية وتعديلات تصل الى مستوى التطوير الحقيقى وتتجاوب مع الحركة العالمية نحو رياضيات حديثة** مستهدفين فى ذلك منهجا لا يقدم للتلاميذ المهارات الرياضية الأساسية فحسب، بل يقدم لهم أيضا المفاهيم والتركيبات العامة التى تستقطب حولها الكثير من الموضوعات والفروع الرياضية : **منهجا يكون من الحيوية بحيث يجتذب اليه العدد الأكبر من الدارسين وبحيث يسهم فى تكوين الأرضية العلمية التى تدفع الى تكوين جيل يؤمن بالعلم أسلوبا ومنهجا** ٠ فان مجتمعنا الذى أحدث تغييرات أساسية فى أنماط بنيانه الاجتماعى والسياسى والاقتصادى والصناعى لفى أشد الحاجة الى احداث تغييرات مماثلة فى مناهجنا التعليمية تتناسب مع ما نهدف اليه من تطور علمى وتكنولوجى حديث ٠

على الطريق إلى تنمية الفكر التعليمي بمدارسنا

للأستاذ محمد توفيق طموم
مدير الخدمات التعليمية بطنطا

يهتم مجتمعنا الاشتراكي في مراحل التطور الحالية بالتركيز على نموعملية التربية والتعليم ، وأن تعطى الفرصة الكاملة لرواد الفكر التربوي أن يبذلوا جهدهم في **تطوير السياسة التعليمية بما يسد احتياجات هذا المجتمع** ، وأن **يكون أسلوب التطوير الحديث موائما ومعينا لتدعيم الفكر الاشتراكي في أذهان البراعم الصغيرة التي نتهيأ بها لملاقاة الغد المشرق ....**

ولا شك أنه في السنوات الأخيرة قد شاهدنا كثيرا من التخطيط والتطبيق لمناهج جديدة فيها الأسلوب والفكر المتطور وفاء لما يريده مجتمعنا الثوري واشباعا لاحتياجات منهجنا الاشتراكي ، وقد أدت الدراسات التربوية الحديثة مدعمة بالتراث التربوي الأصيل : دورا ايجابيا في تهيئة عناصر الفكر والمنهج التعليمي المتطور لتأكيد الملامح الجديدة التي نبنى على هداها جماهير أبنائنا ، ونحن نعدهم ذخيرة حرة وركيزة قوية للانطلاق بهم في مواكب النصر ، ونسهم بهم في تدعيم الأمة العربية الأصيلة ...

وسنقصر البحث هنا على عنصرين هامين باعتبرهما — من وجهة نظري — من الأسس الصالحة لتنمية الفكر التعليمي وتطور حركة التعليم في مدارسنا ، وهذان العنصران هما : الاشراف الفني ، والنشاط المصاحب للمنهج .

الاشراف الفني :

وعندما نعرض للحديث عن الاشراف الفني فاننا نوضح أولا بأنه **خدمة فنية معاونة هدفها الأول دراسة الظروف التي تؤثر في عملية التربية والتعليم ، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ أن ينمو نموا مطردا وفق ما تهدف اليه التربية المنشودة .**

أو بعبارة أخرى : يمكن القول بأن الاشراف الفني عملية فنية معاونة مستمرة تهدف الى دراسة جميع العوامل المتعاونة والمتفاعلة في ميدان التربية والتعليم وتحسينها .

ومن هنا **فالاشراف الفنى يهتم اهتماما خاصا بالمتعلم** من حيث انه فرد له شخصية خاصة ينبغى أن يهيأ لها جميع عوامل النمو ، **كما يهتم بالمعلم** ورفع مستواه حتى يستطيع أن يشرف اشرافا علميا وعمليا على نمو تلاميذه ويجعله يهتم كثيرا بتجديد وتحسين طرق التدريس •

دعائم الاشراف الفنى :

والرسالة الهامة التى يؤديها الاشراف الفنى تتم بنجاح عندما تتوفر لهذا الاشراف دعائمه الأصيلة التى نوجزها فيما يأتى :

١ ــ لا يقصد بالاشراف الفنى التفتيش على عمل المدرس بقدر ما يقصد به توجيه المدرس ومعاونته على حل مشاكله ، وتحسين عملية التعليم داخل المدرسة ، وتوجيه العملية التربوية فى اتجاهها السليم ، ومساعدة المدرس على أداء أحسن عمل ، وتوفير بيئة صالحة لنمو الطفل •

٢ ــ فى المدرسة ينبغى أن تتعاون جهود القيادات الفنية والادارية بها فى عملية الاشراف : فيشترك المفتش مع ناظر المدرسة والمدرس الأول بالرأى والتوجيه والمعاونة والمساندة لسلامة الاشراف الفنىوتطويره بما يؤدى رسالته •

٣ ــ ينبغى أن يهتم المشرف الفنى بدراسة كل ما يؤثر فى عملية التربية والتعليم ، فلا يقصر اهتمامه على الطريقة التى يستخدمها المدرس فى التدريس فقط ، بل يجب أن يهتم بالعوامل المختلفة التىتسهل عملية التعليم سواء أكانت تتعلق بالتلميذ أو بالمدرسة أو ببيئة التلميذ خارج المدرسة ، والعمل علىتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة •

٤ ــ من المؤكد أن الاشراف الفنى لا يجمد ولا يعيش فى فكر محدود بل يتحتم أن يتطور وينمو ويؤدى دوره فى الابداع والابتكار • ومن هنا **فالمشرف الفنى لا بد أن تكون له فلسفة تعليمية**• وأن يكون رائدا له القدرة على التوجيه والخلق والابتكار ، وأن يكون مؤمنا بالعلاقات الانسانية ، متمكنا من المادة وأهدافها وطرق تدريسها ، متعاونا مع القائمين على شئون التعليم ، يعملبرغبة خالصة فى تبادل الخبرة مع المدرسين ، مؤمنا بصداقته ومعاونته لهم حتى فى مشكلاتهم الشخصية يساندهم ويؤازرهم، وينمو بمواهبهم ومهارتهم الىمستوى الأداء المخلص الجاد •

الكفايات الخاصة بالمشرف الفنى :

والى جانب أن للاشراف الفنى فلسفة نامية متجددة لها أبعادها وتقاليدها التقدمية **فان المشرف الفنى يجب أن تتوافر فيه :**

أ ــ دراسة ومعرفة مناهج التربية الحديثة وأصول وطرق التدريس •

ب ــ مواصلة الاستزادة من المادة العلمية والافادة بها فى مجال اشرافه •

ج ـ القدرة على عملية التوجيه الفنى بايمانه وشخصيته وفكره ومقوماته النفسية والخلقية ٠

د ـ التركيز بصفة خاصة على ضعاف المدرسين والعمل على رفع مستواهم فى المادة والأداء دون أن يشعرهم بضعفهم ٠

ه ـ أن تتمثل فيه شخصية القائد الذى يحرك جميع الأجهزة التى يعمل معها بعلمه وفهمه لطبيعة المجتمع الذى يمارس مهمته فيه بمعرفة ولباقة

و ـ التمكن من تنسيق النشاط التعليمى بين المدرسة والمنزل والمجتمع ٠

ضرورة الاشراف الفنى :

ومن هنا كان الاشراف الفنى ضرورة ملحة وله أهميته فى :

١ ـ تحسين عملية التربية والتعليم وتطويرها وتزويدها بكل ما يحقق أهدافها علميا وثقافيا واجتماعيا ٠

٢ ـ التوسع فى التعليم كما وكيفا حيث حدثت تغييرات كثيرة بمجتمعنا فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وأصبحت المدرسة تمد هذا المجتمع بجماهير عديدة من أبنائنا ، فينبغى أن يكون هناك توافق كامل بين اعداد هذه الجماهير وما يتطلبه المجتمع منهم ٠

٣ ـ معالجة ما ظهر أخيرا من كثرة المؤهلات ووجود عدد كبير من المدرسين دون مستوى الكفاية المطلوبة ، فكانت الحاجة الى مشرف فنى يرفع مستوى الكفاية بين ضعاف المدرسين واعدادهم بالبرامج والتوجيهات المختلفة للارتفاع الى المستوى المطلوب فى العملية التعليمية ٠

معايير نجاح المشرف الفنى :

ولكى يدرك المشرف الفنى مدى نجاحه فى مهمته ، وتحقيق الغرض من وظيفته فانه يضع أمام نفسه الأسئلة الآتية :

ـ هل علاقتى بالمدرسين مهنية وتقوم على أساس الاحترام المتبادل ؟

ـ هل أعاون المعلمين على تحديد مشكلاتهم وتحليلها وعلاجها ؟

ـ هل أشجع المدرسين على المشاركة فى كل ما يهمهم فى التخطيط والتنفيذ والتقويم ؟

ـ هل أشجع العمل الجماعى فى المجتمع المدرسى ؟

ـ هل أسهم فى تكيف المدرسين مع الجو المدرسى ؟

ـ هل أعمل على تنمية التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلى ؟

ـ هل أعاون المدرسين على الحصول على الأدوات والوسائل ؟ وعلى تحسين البرنامج التعليمى ؟

ـ هل أشجع المعلمين على الابتكار وتجريب طرق جديدة فى تعليم التلاميذ ؟

ـ النشــاط المدرسى ـ

مفهوم النشاط المدرسى أنه أنماط من السلوك « التفكير والأداء » الحر يمارسه التلميذ تلقائيا خارج الحصص المقررة للمواد الدراسية ، ويوجهها القائمون على العملية التعليمية التربوية بما يحقق نمو التلميذ فرديا واجتماعيا ...

وللنشاط المدرسى أهمية واضحة تتحقق به النتائج الآتية :

١ ــ يعتبر النشاط المدرسى وسيلة للكشف عن ميول التلميذ الخاصة والعامة وبممارسة هذا النشاط تتحقق ميول التلميذ ورغباته واستعداداته ، وبذلك يوجه علميا ومهنيا ...

٢ ــ له أثره الواضح فى السلوك الجسمى والعقلى والخلقى والاجتماعى .

٣ ــ من الممكن به أن تتم عملية التعلم عن طريق ما يقـوم به الفرد من نشاط وفاعلية .

٤ ــ يتوفر فى مجال النشاط الانتاج فى حرية وترويح وايجابية .

٥ ــ يكشف النشاط عن مهارات خاصة فى التلميذ فيمكن تنمية الصالح منها وغرس صفات واتجاهات ومهارات مرغوب فيها ..

٦ ــ يلعب النشاط دورا هاما فيما يصل اليه الفرد من الثبات الانفعالى، والسمو بغرائزه والتكيف مع الآخرين ..

٧ ــ النشاط يساعد على التعاون والمنافسة الكريمة . واحترام النظم والقيادات .

٨ ــ تدريب التلاميذ على أعمال الخدمة العامة بالمدرسة والبيئة والمجتمع ، ونهج أساليب الجماعة فى جو ديمقراطى تعاونى وتربية عربية اســــتقلالية ، وخاصة فى مجالات العلوم واللغة والمواد الاجتماعية مما يؤكد الاتجاهات القومية العربية فى نفوس التلاميذ .

٩ ــ مساعدة التلميذ على التفكير والتخطيط والتنفيذ ، واحترام العمل اليدوى .

١٠ ــ النشاط يهدف الى تنمية الذوق والوجدان بالعمل فى الجمعيات والمعارض والحفلات . ويصقل مواهب التلميذ ويرهف احساسه .

اسس النشاط :

وللنشاط أسس خاصة ودعائم يقوم عليها ليحقق هدفه ويؤدى رسالته . ومن الضرورى أن تكون هذه الأسس واضحة تماما بالنسبة للمسئولين فى مجال النشاط المدرسى عند التخطيط والتنفيذ والتقييم بالصورة الآتية :

١ ـ أن يكون النشاط موجها نحو هدف مرغوب فيه ، ويكون هذا الهدف واضحا عند المدرس والتلاميذ حيث يشتركون جميعا فى تحديده ٠

٢ ـ ضرورة مراعاة ميول التلميذ حتى تتاح الفرصة لكل فرد أن يمارس النشاط فيما يتجاوب مع رغباته وميوله وحاجاته ٠

٣ ـ مراعاة الفروق الفردية ، ومستوى نضج التلاميذ ٠ حتى يمكن تدعيم نواحى القوة ومعالجة جوانب الضعف ٠

٤ ـ حساب طاقات التلاميذ وما ينبغي أن يتوفر لهم من وقت للراحة ولاستذكار دروسهم ٠

٥ ـ اعطاء حرية كاملة للتلاميذ أثناء ممارسة النشاط دون فرض قيود مشددة ، حتى لا يشعروا انه من الدروس التقليدية فيملون ممارسته ٠

٦ ـ يراعى الالتزام بالاسلوب الديمقراطى فى ممارسة أوجه النشاط ، وذلك باتاحة الفرصة أمام التلاميذ جميعا وتشجيعهم على الابتكار والتجريب واحترام قراراتهم مع الارشاد والتوجيه فى رفق وسماحة ٠

٧ ـ فى النشاط المتعلق بالمواد الدراسية يراعى أن يكون امتداد لمناهجها العلمية فيكون أسلوبا تعليميا مشبعا بروح الهواية والمتعة والترويح فتنمو بذلك المجالات التطبيقية للمادة ٠

٨ ـ ارتباط النشاط بالبيئة واحتياجات المجتمع حتى يمكن بذلك الاسهام فى توفير الخدمات اللازمة كالاتجاهات نحو مكافحة الأمية والرقى بالمستوى الصحى والثقافى والوعى القومى وتأكيد الحركات التعاونية ، ومحاربة الخرافات و العادات الفاسدة ، حتى لا يكون هناك فراغ بين المدرسة والمجتمع والحياة ٠

٩ ـ الاتجاه الى أن يكون النشاط فى حدود الامكانيات المتاحة ٠

١٠ ـ لا يقتصر النشاط على طائفة معينة من التلاميذ بل يجب أن تتاح الفرصة لكل طالب بالاشتراك فى المجال الذى يلائمه ويصلح له ٠

النشاط فى مدارسنا وانحرافاته :

تهتم المجتمعات المدرسية بألوان النشاط المختلفة ، وزاد الحماس لهذا الموضوع كثيرا مما أدى الى الخروج عن طبيعته وأهدافه بسبب القصور فى تطبيق أسسه ، وتناسى أهدافه ، وعدم الالتزام بالوسائل الطبيعية التى تؤدى الى غايات مفيدة ٠ ونلمح مما يأتى نواحى القصور فى أساليب النشاط :

١ ـ الارتجال وعدم التفكير فى هدف معين بحيث يخطط له قبل التنفيذ ٠

٢ ـ الاهتمام بالمظهرية فى النشاط ، وتفوق عنصر التزويق على موضوع الدراسة : والمفروض دائما أن يدور النشاط حول جوهر وفكرة لتحقيق هدف وغاية ٠

٣ ـ الافتقار الى عنصر الابتكار والتجديد الذى يوضح الحقائق العلمية عندما يعجز الكتاب عن توضيحها ، فلا ينجح النشاط اذا كان يكرر ما فى الكتاب العلمى ٠

٤ ـ كثرة الفاقد فى النشاط المدرسى مما يؤدى الى ضياع مقدار من الجهد والمال والوقت دون فائدة ٠

٥ ـ تركيز النشاط فى فترة محدودة من السنة ، مع أنه من المفروض توزيع النشاط على شهور السنة كلها ما دامت موضوعات المناهج توزع على جميع شهور السنة لأن النشاط جزء متمم للمناهج الدراسية العلمية ٠

مناهج الدراسة والنشاط :

كان المعروف من قبل تطوير الفكر التربوى أن المناهج عبارة عن الموضوعات التى تقترح لتدرس فى مرحلة من مراحل التعليم ، وكانت المناهج هى المادة العلمية فقط ، وأهدافها تتركز حول سيطرة التلاميذ على موضوعات هذه المادة ٠٠٠ ولكن رؤى أن مجرد سيطرة التلاميذ على المادة العلمية وقدرتهم على استرجاعها لا يحقق الأهداف الأساسية فى التعليم ٠٠٠

ومن هنا اتجه التربويون الى ادخال برامج النشاط كصورة تطبيقية حرة تعمق المادة فى نفوس التلاميذ بهوايتهم ورغباتهم بما يفيد التلميذ والمجتمع وأصبح النشاط امتدادا وتدعيما للمنهج والكتاب المدرسى ، وأنه أنماط من السلوك تتصل بالمواد ويمارسها التلاميذ بحرية تساعدهم على زيادة معرفتهم وتنمية خبراتهم بالمادة **مما يحقق نموهم علميا واجتماعيا ٠٠**

ومن ذلك اننا عندما نهتم بالتمثيل كنشاط مدرسى فاننا لا ننظر الى أنه مجرد قيام التلاميذ بتمثيل رواية تاريخية فى حفل من حفلات المدرسة ، وانما ننظر اليه على انه فرصة حرة ومغرية لثقافة التلميذ ونموها فى التاريخ والأدب والشجاعة ومواجهة الجماهير والخطابة والعمل الجماعى ٠ وبذلك تنمو المادة العلمية فى جوانب وأبعاد وثقافات أخرى لم يكن من الممكن أن تتاح للتلميذ لو أنه عكف على كتاب تاريخ ليقرأ فيه موضوع هذه الرواية التمثيلية التاريخية ...

المدارس الخاصّة ذات المصروفات

دراسة تحليلية على أساس فلسفتنا القومية

للاستاذ فيليب اسكاروس
المدرس باسماعيل القبانى الثانوية

مدخل للدراسة :

ما دام التعليم فى جوهره « **دالة اجتماعية** » ، ترتبط غاياته ووسائله ارتباطا وثيقا بأهداف وقيم المجتمع الذى يقوم فى اطاره، لذلك يجب أن تخدم مؤسساته هذه الأهداف ، وأن تعمل على ارساء قيم المجتمع ومعاييره فى الناشئة .

واذا كانت قيم المجتمع فى الجمهورية العربية المتحدة هى قيم اشتراكيـة نابعة من الوعى القومى بالمشكلات القومية ، وبمفهوم الاشتراكية العلمية ، فهل تقوم المدارس الخاصة ذات المصروفات بخدمة هذه القيم لاقامة البناء الاشتراكى العربى ؟ وهل تعمل المدارس الخاصة على تحقيق شعار الاشتراكية العربية وهو: الحرية ، العدل ، الكفاية ؟ ، وما مدى ذلك ؟

معايير الدراسة التحليلية :

ليس جوهر الاشتراكية هو مجرد تأميم بعض* المؤسسات أو انشاء قطـاع عام قوى أو محاربة الملكية الخاصة فى بعض صورها ، أو فى تخطيط الامكانيات الوطنية لمواجهة الاحتياجات الشعبية فى فترة زمنية معينة ، وانمـا كل ذلك ليس الا وسائل لبنـاء مجتمع تذوب فيـه الفوارق بين الطبقات وتتحقق فيـه الديمقراطية الاجتماعية بجانب الديمقراطية السياسية ، وهذا يعنى أنه بجانب العمل على تحقيق مبدأ « كل شىء بواسطة الشعب » ، يجب العمل على تحقيق مبدأ «كل شىء للشعب» ، ويتسنى ذلك عمليا بالتخلص من الاستغلال الاجتماعى والسياسى والاقتصادى ، **فلا يسمح لرأس المـال الخاص بالاستغلال ، بل يبقى دائما** ـ كما ينص الميثاق ـ « **خاضعا لتوجيه السلطة الشعبية** ... فهى التى تشرع له ، وهى التى توجهه على ضوء احتياجات الشعب ، وانهـا قادرة عـلى مصادرة نشاطه اذا ما حاول أن يستغل أو ينحرف » .

ولهذا أقرر أن معايير بحثى هنا لموضوع المدارس الخاصة ذات المصروفات ، ليس هو بحث تأميمها أو عدم تأميمها ، أو تحويل تمويلها من أسس رأسمالية الى أسس تعاونية ، ولكن أساس التحليل والدراسة هنا **هو تقويم دورها فى تحقيق مجتمع تذوب فيه الفوارق بين الطبقات** ، وينظر فيه الى رأس المال الخاص كوسيلة لخدمة المجتمع لا كوسيلة للحصـول على أرباح طـائلة ولا كوسـيلة لاستغلال جهد الآخرين مع التغاضى عن مصالح التلاميذ وأولياء الأمور ..

المدارس الخاصة تخدم ظاهرة الطبقية :

والرأى السائد عن المدارس الخاصة ، هو انها تعمل سواء عن قصد أو عن غير قصد – على تدعيم التمايز على أسس اقتصادية لاقتصار خدماتها على أبناء القادرين على دفع مصروفاتها ، وستتوالى الاعتراضات الاشتراكية على هذه المدارس عندما أشير هنا الى علاقتها بشعار اشتراكيتنا وهو : الحرية – العدل – الكفاية ..

علاقة مفهوم « الحرية » بالمدارس الخاصة :

لمفهوم « الحرية » فيما يتعلق بالمدارس الخاصة جانبان :

الأول : هو حرية الأفراد والهيئات فى انشاء معاهد التعليم .

الثانى : هو حرية الأسر فى اختيار التعليم الذى تريده لأبنائها .

فهل فى التصور الاشتراكى العربى تصريح واضح باتاحة الحرية للافراد والهيئات لانشاء معاهد تعليمية ؟

ان الميثاق الوطنى والاعلان الدستورى لسنة ١٩٦٤ خاليان من ذلك تماما ، ولكن القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ولائحته التنفيذية والقرارات والمنشورات المنفذة له ، تقدم الأسس القانونية لابقاء وانشاء المدارس الممولة من رؤوس الأموال الخاصة ، كما أن غالبية المسئولين عن التعليم الخاص فى وطننا لا يرون أى ضرر من الابقاء على المدارس الخاصة بل يحبذون تشجيع انشاء المزيد من هذه المدارس على اعتبار أنها تسهم فى حل مشكلات القبول فى المراحل التعليمية المختلفة ، وعلى أساس أن بعضها يتمتع بامكانيات قد لا تتوفر لكثير من المدارس الرسمية والمعانة .

ولكننى أخالفهم فى النظر الى المشكلة من زاوية ايجاد حل سريع لمشكلة طارئة بل **لابد من النظر الى الموضوع من زاوية الفلسفة الاشتراكية** . كما أن **الأسس القانونية التى وضعت عام ١٩٥٨** ، والتى تستند اليها حركة انشاء المدارس الخاصة الأن ، **ليست بالضرورة** – كما أعتقد – **تتمشى مع سياسة الدولة الحالية وبعد صدور الميثاق الوطنى عام ١٩٦٢** .

ولهذا تجب مراجعة قانون التعليم الخاص رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ولائحته التنفيذية ، والقرارات والمنشورات المنفذة له ، لأن القانون صدر قبل تبلور الاتجاهات الاشتراكية فى الجمهورية العربية المتحدة ، تلك الاتجاهات التى تستلزم النظر الى المشروعات والمؤسسات العامة على اعتبار أنها وسائل لخدمة المصالح العامة كما تراها الحكومة التى اختارها الشعب ، لا وسائل للحصول على الربح الخاص فحسب ... **فالسعى الى الربح الخاص فى المدارس الخاصة يؤدى الى خفض قيمة ما ينفق على العملية التربوية – وفى نفس الوقت – يؤدى الى رفع قيمة الايرادات المحصلة من أولياء أمور التلاميذ : وهذا نوع من الأستغلال الرأسمالى ، وقد قرر الميثاق ضرورة التحرر منه .**

ومن هنا تبرز لنا خطورة الابقاء على القطاع الخاص فى مجال التعليم بجانب القطاع المجانى على نمط **السماح بقيام قطاع خاص بجانب القطاع العام** فى مجال التجارة والصناعة ، لأن القطاع الخاص في مجال الانتاج المادى « يشارك فى التنمية فى اطار الخطة الشاملة » ، وبذلك يعاون القطاع العام فى زيادة الانتاج بينما فى مجال التعليم ــ كما أعتقد ــ لا يجوز السماح بقيام قطاع خاص لأن التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة يهدف الى تنمية قيم ومعايير اشتراكية ٠

ومن أضرار اتاحة الحرية لأصحاب رؤوس الأموال فى انشاء المدارس ، هو وضع موانع مالية أمام بعض الراغبين فى التعليم وغير القادرين على دفع المصروفات المدرسية ، وهذا يخالف صراحة ما جاء فى الميثاق من أن « العدل لا بد أن يصل الى كل فرد حر ، ولا بد أن يصل اليه من غير موانع مادية » ٠ كما أن حرية انشاء المدارس الخاصة بالوضع الراهن جعلها تتنافس على أسس رأسمالية: فاعلاناتها لا تهدف الى مجرد الاعلام تمشيا مع الاتجاهات الاشتراكية، ولكن تهدف الى اعطاء أولياء الأمور صورة طيبة عن امكانيات المدرسة وادارتها وبيئتها الاجتماعية ، وذلك بغية جذب أكبر عدد من التلاميذ الذين يعتبرون ــ من وجهة نظر الرأسمالى ــ مصدر ايراد ٠ ومثل هذه الاعلانات تفقد أولياء الأمور الحرية الحقيقية لاختيار المدرسة المناسبة لأولادهم ــ ومن وجهة نظرهم ــ نتيجة ما قد يكون فى هذه الاعلانات من تضليل ٠

وحتى مبدأ اعطاء الحرية للأسر لتعليم أولادها كما تشاء ما دامت المدارس المجانية لم تتسع لهم ، وما دامت الأسر قادرة على دفع أجور التعليم : يتعارض تماما مع ما يقرره الميثاق ، كما أن الآثار الناتجة من تعليم البعض وحرمان البعض الآخر من التعليم لأسباب لا تتصل بقدراتهم العقلية ، يجعل الدولة غير عادلة فى سياستها قبل مواطنيها ، لأنها تعطى من تعلموا أداة تعاونهم فى صنع مستقبلهم وفى تحديد مكانتهم فى المجتمع ، وحرمت الذين لم يتعلموا هذه الأداة لفقرهم ، وهذا يتنافى تماما مع ما ينص عليه الميثاق من أن « حرية كل فرد فى صنع مستقبله وفى تحديد مكانه من المجتمع ٠٠٠ حقوق أساسية للانسان ، ولا بد أن تصونها القوانين » وتحقيق هذه الحرية فى صنع المستقبل والمكانة الشخصية يذيب الفوارق الطبقية ، لأن الفوارق التى تقوم بعد ذلك تكون على أساس الكفاءة لا المقدرة المالية ٠

علاقة مفهوم « العدل » بالمدارس الخاصة :

يتنافى وجود الفوارق الطبقية وعدم تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع أبناء الشعب مع ما جاء فى الميثاق من « حق كل مواطن فى العلم بقدر ما يحتمل استعداده ومواهبه » وأن « الله ــ جلت حكمته ــ وضع الفرصة المتكافئة أمام البشر أساسا للعمل فى الدنيا وللحساب فى الآخرة » ٠

وعلى ضوء هذا الأساس الواضح النظرى يمكن مناقشة وجهة النظر التى ترى أن وجود المدارس الخاصة يحقق العدل ولا يجانبه من حيث أن الدولة غير

قادرة على اتاحة فرص التعليم للجميع ، بينما هنــاك تفاوت كبير فى دخـول الأفراد ، وليس من العدل ألا يستفيد أصحاب الدخول الكبيرة من الاســتمتاع بفائض دخلهم فى تعليم أولادهم ما داموا محرومين من التعليم المجانى لسبب أو لأخر ، فالمسألة ليست مجرد اتاحة التعليم المجانى للجميع بقدر ما هى — فى المقام الأول — تقريب المستويات الاقتصادية والدخول المادية ، لأن التعليم — حتى المجانى منه — عبء وكلف لأولياء الأمور ، لأن التلميـذ فى حاجـة الى ملبس ومأكل ومكان لانجاز الواجبات المدرسية ، وفى حاجة الى الظهور بمظهر ملائم أمام زملائه فى المدرسة ، وعلاوة على ذلك فقد أوصت اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات باليونسكو عام ١٩٥٨ : بضرورة احترام الدولة لحرية الآباء فى اختيار معاهد العلم الخاصة غير الحكومية لأبنائهم ، بشرط أن تكون هذه المعاهد متمشية مع المستوى التعليمى الذى لا تقبل الدولة أدنى منه ...

واننى أرد على وجهة النظر هذه : بأن التصور الاشتراكى العربى فى طور البناء ، **وتعلم الدولة الآن بالمدارس جيلا من التلاميذ سيكونون من عمد النظام الاشتراكى فى المستقبل** ، ويجب أن تكون نشئتهم اشتراكية حقيقية ، ومن مظاهر التنشئة الاشتراكية تنمية الشعور بألا تمييز هناك بين شخص وآخر على أساس امكانات أسرته المادية ، ولا ينبغى لنا فى الجمهورية العربية المتحدة أن نهتم بأى قرارات أو توصيات صادرة عن هيئـة دوليـة ، اذا كانت هـذه القرارات والتوصيات لا تتمشى مع الاتجـاه القومى ، لأن التعليم كمـا قلنـا « دالة اجتماعية » .

وعلى نفس الأساس النظرى الذى وضعه الميثاق يمكن مناقشة الرأى الذى يقول **بأن المدارس الخاصة تثرى المجتمع الاشتراكى بتعليم بعض الذين ليسوا على قدر كبير من الامتياز التحصيلى الذى يؤهلهم للالتحاق بالمدارس الرسمية** والمعانة ، لأن الاشتراكية لا تهتم بالارستقراطية العقلية ، ولكنها تعنى بذوى الاستعدادات الحقيقية لأنهم يكونون نسبة كبيرة من المواطنين ، ومبدأ «التشغيل الكامل » فى المجتمع الاشتراكى يلزم الدولة بايجاد عمل لكل مواطن، ويحسن أن يكون المواطن على قدر من الثقافة يمكنه من الاسهام فى الإنتاج بكفاءة ... **ولكننى أرد على هـذا الرأى** بأن اثراء المجتمع الاشتراكى بالمثقفين لا اعتراض عليه ، ولكن يجب ألا يكون هناك تمايز بين الأفراد على أســاس الانتماء لأسرة قادرة أو غير قادرة على دفع مصروفات المدرسة الخاصة ، لأن مثل هـذا التمايز سيؤدى الى التوتر بين الأفراد ومن مظاهره الحسد والاستياء .. حقيقة لن تتلاشى الفئوية أو الطبقية باتاحة التعليم المجـانى للجميع على أساس المقـدرة العقلية والاستعدادات الشخصية والميول الفردية، لأن طبيعة الأفراد الموروثة والمكتسبة مختلفة ، وهناك من يستطيع الوصول الى أعلى درجات السلم التعليمى ، وهناك من يعجز عن الوصول الى أكثر من درجات محدودة منه ، ولهذا نجـد فى كل مجتمع قادة ومقودين ، علماء مخترعين وعمال يدويين ، ولكن عندما يقوم التمايز على أساس الكفاءة والعمل ، وعندما تكون الفوارق فى الدخول ضئيلة ، حيث

يكفى أصغر الدخول للحياة المستقرة : عندئذ يمكن تصور انعدام التوتر الناشيء عن التمايز ، وبخاصة إذا أتيحت لهم فرص التفاعل الجمعي التى تذيب الحواجز المعنوية التي تقوم على أساس الاحساس بالقلة والشعور بالضآلة والنقص لدى بعض فئات المجتمع نتيجة معاناتهم للظلم الاجتماعى فترة طويلة. ويلاحظ أن النظرة الاستعلائية أو الاتجاهات القائمة على الحسد والتضاؤل تنتقل من جيل الى جيل كتراث أسرى ، مما يبقى مشكلة تذويب الفوارق بين الطبقات قائمة بدون حل ، وما ذلك الا بسبب عدم تحقيق ما يقرره الميثاق من أن « العدل حق مقدس لكل مواطن فرد ، لا يمكن أن يكون سلعة غالية وبعيدة المنال على المواطن » .

علاقة مفهوم « الكفاية » بالمدارس الخاصة :

واذا كانت اتاحة الفرص المتكافئة فى مجال التحاق التلاميذ بالمدارس ضرورية وهامة ، فان « **كفاية** » امكانات التعلم الجيد هى الأخرى لازمة وهامة . فاذا افترض أن امكانات المدارس المجانية هى المعيار ، فيجب ألا تقل امكانات المدارس الخاصة عن هذا المستوى والا أغلقت أو أممت ملكيتها ، **لأن العوامل المؤثرة فى جودة التعليم يجب الا تكون محلا للاعتبارات التجارية . وإننى لأرجو** الاطلاع على الاحصاءات التربوية السنوية وعلى مطبوعات وزارة التربية الخاصة بمستويات ومؤهلات العاملين فى مجال التعليم ، للتأكد من أن غالبية المدارس الخاصة ذات المصروفات لا تتمتع بامكانات مادية أو بشرية أعلى من المدارس الحكومية الرسمية على عكس المتوقع وعلى عكس الفكرة السائدة فى أن المدارس الخاصة ذات المصروفات أفضل من المدارس الرسمية المجانية فى امكاناتها ، فالنزعة الى زيادة أرباح رؤوس الأموال تدفع بأصحاب المدارس الى الامساك عن تحسين مستوى الخدمة التعليمية ...

أضرار اغلاق المدارس الخاصة :

وعدم اسهام المدارس الخاصة ذات المصروفات فى تحقيق فلسفتنا القومية ، لا يعنى بالضرورة وجوب اغلاقها ، لأن ذلك يخلق: **مشكلة تعطل لبعض العاملين فيها ، علاوة على أن عدد التلاميذ والتلميذات الملتحقين بها ضخم لا تستوعبه المدارس الرسمية المجانية** ، ولا يمكن أن نخدع بالأرقام التى تبين أن كل تلميذ بالمدارس الخاصة ذات المصروفات يقابله ١٠ تلاميذ يتعلمون بالمجان وذلك فى العام الماضى ١٩٦٧/٦٦ ، اذ يجب ألا نتصور أن اضافة تلميذين أو ثلاثة من تلاميذ المدارس الخاصة ذات المصروفات لكل فصل من فصول المدارس الرسمية المجانية يحل المشكلة الناشئة عن الاغلاق ، لأن المدارس الخاصة تنتشر حيثما توجد المدارس الرسمية وحيث تكتظ عادة الفصول بالتلاميذ بالدرجة التى لا تسمح بأى زيادة ، والدليل العلمى القاطع على اقتران انتشار المدارس الخاصة بالمدارس الرسمية هو أن معامل ارتباط هذا الاقتران دائما بالموجب وغالبا ما يقرب من الواحد الصحيح ، وهذا طبقا لاحصاءات العام الماضى ١٩٦٧/٦٦ .

بالاضافة الى المشكلتين السابقتين ، فان هناك سببا يجعل عملية اغلاق المدارس الخاصة جميعا حلا غير مقبول منطقيا ، اذ أن **بعض المدارس الخاصة تتمتع بامكانيات جيدة لا يتمتع بمثلها بعض المدارس الرسمية والمعانة ٠٠ واننى أرى أن جوهر المشكلة** ليس فى الامكانيات المادية أو البشرية التى قد تنقص بعض المدارس الخاصة والتى يمكن استكمالها ، ولكن يكمن فى الاستغلال الناشىء عن الملكية الرأسمالية للمدارس الخاصة ٠

تأميم ملكية المدارس الخاصة :

لقد ظهرت فكرة تأميم ملكية المدارس الخاصة الممولة كليا أو جزئيا منخارج الميزانية العامة للدولة سنة ١٩٥٣ فى تقرير مرفوع من التعليم الحر حينذاك الى السيد الوزير بشأن تطور التعليم الحر ، ولكن هـذه الفكرة لم تناقش ، ولم تتخذ أى شكل ايجابى وقتئـذ ، ثم نوقشت فكرة التأميم عـام ١٩٦٣ ، ولكنها لم تكن مناقشة من أجل تأميم شامل الملكيـة جميع المدارس الخاصـة ، ولكن من أجل تأميم جزئى يشمل شركة المعاهد القوميـة للتربيـة والتعـليم فحسب ، وقد انتهت المناقشة فى لجنة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة الى رفض مبدأ التأميم ، لأن الاقتراح قدم اليها فى ملابسات جعلته يتسم بالصفة الشخصية أكثر من مراعاته للصالح العام ، اذ قدم عقب رفض شكوى بعض أولياء أمور تلاميذ مدرسة القناة بالمعادى من ارتفاع المصروفات المدرسـية على الرغم من جعل بعض التلاميذ يتلقون دروسهم فى فصول خشبية فوق سطوح المبنى المدرسى ، علاوة على عدم الاهتمام بالتعاقد مع مدرسين فى نفس المستوى الذى كان عليه المعلمون قبل تمصير هـذه المدرسة ٠ كما أن الاقتراح المقـدم بشأن التأميم لم يكن واضح الصياغة ٠٠٠

والقصد : اذ أن عبارة التأميم التى ذكرت فيه لم يتضح مرماها ، هل ترمى الى مجرد نقل ملكية مدارس شركة المعاهد القومية للتربية والتعليم الى هيئة أخرى تابعة للدولة مع بقاء التعليم فيها بالمصروفات ، أم تدمج تلك المدارس فى المدارس الرسمية ويتمتع تلاميذها بالمجانية ؟

ويضاف الى ذلك أن مناطق التعليم بمحافظة القاهرة رأت أن تأميم هذه المدارس سيكلف الدولة بعض الأعباء المالية ، ترى أن المستحسن توجيه هذه الأعباء المالية الى انشاء مدارس جديدة ، والى تحسين مستوى التعليم فى مدارس المحافظة بدلا من تأميم مدارس شركة المعاهد القومية للتربية والتعليم ٠٠٠

وجهات النظر المتباينة بشأن التأميم ٠٠٠

على أى حال هناك وجهات نظر متباينة بشأن تأميم ملكية المدارس الخاصة وجعل التعليم فيها بالمجان ، فهناك من يؤيد هذا الاجراء ، وهناك من يعارضه ، ويستند كل من المؤيدين والمعارضين على أسس منطقية بالنسبة لوجهة نظرهم . **فمن يعارض فكرة التأميم يدعم وجهة نظره ببعض أو بكل الآراء التالية :**

(١) لا تلجأ الدولة الى تأميم المؤسسات ، الا تلك التى تحتكر نشاطا معينا

ويكون له أثر كبير في المصالح القومية العليا، وبما أن المدارس الخاصة لاتحتكر تعليم جميع أبناء الشعب فبالتالى لا داعى لتأميمها ٠

(٢) تتنافس المدارس الخاصة فى جذب التلاميذ واستبقائهم ، فاذا كانت هناك رقابة عادلة وتوجيه قومى سليم ، فان هذا التنافس سيؤدى الى رفع مستوى الخدمة التعليمية ٠

(٣) التأميم فيه سلب الملكية الخاصة التى أقرها اعلان حقوق الانسان ، وعلى الدولة أن تحمى حق الملكية الفردية ـ كما يقول روسو وهيجل ـ لأنها مظهر للشخصية الانسانية ، وحق مقدس يجب أن يعترف به المجتمع ، ويرى أصحاب المدارس الخاصة أن انعدام الملكية الفردية فى مجال المدارس الخاصة يجعل الدولة تخسر جهود عدد من الأشخاص الأكفاء فى ادارة المدارس ، لأن التأميم يحطم الحافز الشخصى عندهم ٠ ويعتقد البعض أن جعل الملكية لهيئة عامة مثل نقابة المهن التعليمية يؤدى الى تحسين الخدمة التعليمية ، لأن الهيئة ستقوم بالتعليم كواجب قومى ٠٠

(٤) يقضى التأميم على حرية اختيار ولى الأمر للمدرسة التى يعتقد أنها أفضل من غيرها بالنسبة لأبنه ، فكثير من المدارس المجانية ـ وبخاصة الابتدائية ـ لها سمعة أدنى من سمعة بعض المدارس الخاصة التى تتمتع بشهرة الوسط الاجتماعى الطيب والمستوى التحصيلى الأفضل ، ويجب على الدولة أن تشجع انشاء المدارس الخاصة فى الجمهورية العربية المتحدة ، ما دامت قد رسمت سياستها على أساس منع انشاء مدارس أجنبية جديدة أو التوسع فى القائم منها فعلا ، وفى نفس الوقت لا تكفى المدارس القائمة لاستيعاب المتقدمين اليها ، وهذا التشجيع يعمل على جذب أبناء بعض فئات الشعب التى كانت تتوجه الى المدارس الأجنبية لسمعتها الطيبة ٠

(٥) يزيد التأميم من أعباء الدولة المالية ، والأفضل أن توجه الأموال التى ستصرف عند تنفيذ تأميم ملكية المدارس الخاصة الى انشاء مدارس رسمية أخرى ، وبخاصة أن التأميم لن يحل مشكلات القبول بالمدارس لأن جميع المدارس ـ بعد التأميم ـ لن تستوعب جميع الراغبين فى التعليم ، ولن تكفى جميع الملزمين ٠

ويمكن الرد على المنطق الرأسمالى الموجه ضد تأميم ملكية المدارس الخاصة ، بمنطق اشتراكى أحبذه وأؤيده لأنه يتمشى مع التصور الاشتراكى العربى ، وذلك فى نقاط خمس تقابل ـ على الترتيب ـ الاعتراضات الرأسمالية الخمسة:

أولا : تحتكر المدارس الخاصة ـ فى الواقع ـ تعليم بعض أبناء القادرين على دفع أجور التعليم الذين لم يستطيعوا الامتحان أو الانتظام فى المدارس الرسمية المجانية بدرجة لا محل لها فى التصور الاشتراكى العربى ٠

ثانيا : جرب التنافس بين المدارس الخاصة ، فكانت النتيجة قيام حرب اعلانية بينها ، ولجوء معظمها الى طرق غير سليمة فى جذب التلاميذ اليها واستبقائهم بها ، ثم احتكار بعض المدارس الخاصة تعليم بعض أبناء

القادرين على دفع أجور التعليم فى بعض المدن والأحياء بعد غلق المدارس التى لم تصمد للمنافسة . والدليل على صدق ذلك هو ماقررته المادة (٢) الفقرة (حـ) من قانون الاتحاد العام لنظار وأصحاب المدارس الخاصة والتى تجعل من أهداف الاتحاد « العمل على أن تكون العلاقة بين أعضاء الاتحاد على قواعد الانصاف ، باجتناب كل مزاحمة غير مشروعة وكل ما من شأنه الحط من كرامة أى عضو بانتقاص مكانته العلمية ويضاف الى ذلك أن رقابة الدولة قد لا تكون فعالة بالنسبة لبعض المدارس الخاصة التى تتبع مؤسسات يديرها بعض المسئولين عن الرقابة نفسها لوجود تعارض بين الصفة والمسؤلية .

وهكذا نجد أن **التنافس** ـ وهو وسيلة رأسمالية ـ لا يصلح ولا يتلاءم كما هو حادث الآن مع الاتجاهات الاشتراكية مهما كانت رقابة الدولة ، لأن مجرد **وجود نية الكسب لدى أصحاب المدارس** يعوق رفع مستوى الخدمات التعليمية الى الدرجة التى تقابل ما يدفعه التلميذ من أجر لتعليمه ، كما **تكون نية الكسب** من العوامل الهامة لتحايل أصحاب المدارس للتهرب من استيفاء المستويات التى تطلبها الدولة .

ثالثا : ليس التأميم محاربة لحق الملكية الخاصة الذى يعطيه الرأسماليون قدسية بلا مبرر فى جميع الظروف ، ولكنه وسيلة لصيانة حقوق الجماعة قبل بعض الأفراد ، كما أن الملكية الخاصة ـ فى ضوء التصور الاشتراكى العربى ـ ليست الا حقا موجها ، فالميثاق يقرر أن الرأسمال الفردى « خاضع لتوجيه السلطة الشعبية ... هى التى تشرع له ، وهى التى توجهه على ضوء احتياجات الشعب ، وانها قادرة على مصادرة نشاطه اذا حاول أن يستغل أو ينحرف » بعيدا عن تحقيق الاتجاهات الاشتراكية وتنمية القيم الاشتراكية التى يجب حمل النشء على تشربها ، وعلى ذلك سيكون التأميم هنا وسيلة للقضاء على الاستغلال التجارى قبل أن يكون وسيلة لمحاربة الملكية الخاصة ، سواء أكانت هذه الملكية لأفراد أو لهيئات عامة أو حتى لو كانت لنقابة المهن التعليمية ، اذ كيف يجوز لنقابة وظيفتها حماية حقوق أعضائها ورفع مستواهم الاجتماعى أن تنشىء مدارس لتستغل جهود بعض أعضائها ، فهنا تعارض ظاهر بين الصفة والمسئولية . ويضاف الى ذلك أن الاعلان الدستورى الصادر فى ٢٥ مارس سنة ١٩٦٤ يؤكد الوظيفة الاجتماعية للملكية الخاصة ، فالمادة (١٤) تقرر « يستخدم رأس المال فى خدمة الاقتصاد القومى ، ولا يجوز أن يتعارض فى طرق استخدامه مع الخير العام للشعب » كما تقرر المادة (١٦) أن « الملكية الخاصة مصونة وينظم القانون وظيفتها الاجتماعية » وهاتان المادتان وضعتا حدا لصراع طال أمده فى صياغة القوانين المدنية المصرية للتعبير عن الوظيفة الاجتماعية للملكية الخاصة ، فمن المعروف أن مشرعى القانون المدنى المصرى القديم والقانون المدنى المختلط قد جعلا قانون

« بونابرت » المدنى فى فرنسا دليلا لهم ، ذلك القانون الذى ينص على أن الملكية الخاصة هى «الحق المطلق فى استغلال الأشياء والتصرف فيها» ولهذا نصت المادة (١١) من القانون المدنى المصرى القديم والمادة (٢٧) من القانون المدنى المختلط على أن الملكية الخاصة هى « حق للمالك فى الانتفاع بما يملكه والتصرف فيه بطريقة مطلقة » أما القانون المدنى الجديد الصادر فى سنة ١٩٤٨ ففيه المادة (٨٠٢) تقرر أن « لمالك الشيء وحده فى حدود القانون حق استعماله واستغلاله والتصرف فيه » ومعنى ذلك فى مجال التعليم الخاص هو أن لصاحب المدرسة الخاصة حق استعمال مدرسته واستغلالها والتصرف فيها على أساس القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ولائحته التنفيذية والقرارات والمنشورات المنفذة له ، وقد سبق أن فندت أساس هذا القانون وأكدت ضرورة مراجعته « بحيث يعبر عن القيم الجديدة فى مجتمعنا » كما يقرر الميثاق .

رابعا : أما عن حرية الآباء فى تعليم أبنائهم فى الفلسفة الاشتراكية فيجب أن تكون مقيدة بأهداف المخطط الاشتراكى العام .

خامسا : ليست المشكلة هنا مجرد ربح الدولة أو خسارتها من الناحية المالية ، ولكن الجوهر هو « ضرورة تحقيق غايات اشتراكية بأتباع وسائل ملائمة » فاذا كانت عملية تأميم ملكية المدارس الخاصة وادماجها فى المدارس الرسمية ستكلف الدولة بعض المال ، الا أنها ستجعل التعليم الخاص — بعد تأميم ملكيته — يسهم فى بناء الكيان الاشتراكى ، **وهكذا** يجب أن تتغير النظرة الى التعليم من سلعة يربح منها البعض أو لا يربح ، الى خدمة عامة ، على الدولة أن تقوم بها مهما كانت الظروف ، « حتى وان اضطررنا الى مواجهة صعوبات مؤقتة » كما يقرر الميثاق ...

وعلاوة على النقاط الخمس السابقة ، فان الاشتراكيين يرون أن من المحال أن تتحقق الاشتراكية بغير توجيه ، والتأميم ليس الا الأداة لتسهيل هذا التوجيه للمنفعة العامة لا لمنفعة أصحاب رؤوس الأموال المستغلة الذين ينشئون المدارس الخاصة ، وهذا مايقصده الميثاق عندما قرر «ليس التأميم .. عقوبة تحل برأس المال الخاص حين ينحرف ، ولا ينبغى بالتالى ممارسته فى غير أحوال العقوبة ... « **بل له** » أكبر من معنى العقوبة وأهم» فمعناه هو «توسيع اطار المنفعة وضمان لها فى الحالات التى تقتضيها مصلحة التحول الاشتراكى الذى يتم لصالح الشعب».

ويضاف الى ذلك أيضا ، أنه **اذا كانت الدولة تتبع سياسة التاميم فى بعض المنشآت ذات الأهمية الحيوية للاقتصاد القومى ، فمن باب أولى تؤمم ملكية المدارس التى تمد تلك المنشآت بالطاقات البشرية عماد الانتاج والاقتصاد ... أصحاب الحق وأصحاب المصلحة المباشرة فى المدرسة الخاصة :**

ويرى بعض المؤيدين لمبدأ « التاميم » أنه اذا تعذر التأميم الفورى ، فلا

بأس أن يشترط – كمرحلة انتقال – أن يكونمجلس ادارة المؤسسة التعليمية بحيث يضم أصحاب الحق وأصحاب المصلحة المباشرة فى المؤسسة أو المدرسة وهم :

(١) صاحب أو أصحاب رؤوس الأموال ·
(٢) العاملون ·
(٣) أولياء أمور التلاميذ ·

وهذا المبدأ – أى قيام أصحاب الحق والمصلحة فى مباشرة الادارة – منفذ فى فرنسا على نطاق محدود فى مجالى الصناعة والتجارة ، وهناك فكرة لتنفيذه فى الجمهورية العربية المتحدة ، اذ أن مجلس أدارة « الجمعية التعاونية المصرية لانشاء دور العلم بالقاهرة » وهى ما زالت فى طور الانشاء الآن سيتكون كما تقرر المادة (١٩) من نظامها الداخلى من بعض العاملين فى مدارسها وبعض أولياء أمور التلاميذ حيث ينتخبهم أعضاء الجمعية العمومية المسهمون فى رأس المال · وعلى الرغم من أن هذه الجمعية انشئت سنة١٩٥٤ثم أعيد تسجيلها برقم١٧٩٩ بتاريخ ١٩ فبراير سنة ١٩٥٨ الا أنها حتى الآن لم تتجسد وتتشكل فى كيان فيزيائى محدد ، ولم يتم أى تمويل على أسس تعاونية ·

التمويل التعاونى بديل للتمويل الرأسمالى :

ويعتبر التمويل التعاونى بديلا للتمويل الرأسمالى ، فهو يمنع رأس المال الخاص من الجنوح الى الاستغلال ، لأن سعر الفائدة على رأس المال لا تتجاوز ٨٪ ، كما يعد محاولة لارساء قواعد تنحو نحو الاشتراكية · وقد عملت أدارة التعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم على استصدار القرار الوزارى رقم ٧٢ لسنة ١٩٦٣ فى شأن (انشاء وتنظيم وشهر الجمعيات التعاونية لانشاء المدارس الخاصة وأدارتها) ، على اعتبار أن ذلك يتمشى مع ما جاء فى الميثاق « أن التنظيمات الشعبية وخصوصا التنظيمات التعاونية والنقابية تستطيع أن تقوم بدور مؤثر وفعال فى التمكين للديمقراطية السليمة » وقد تدعمت وجهة النظر المحبذة للتمويل التعاونى للدارس الخاصة عندما أصدر الاعلان الدستورى فى ٢٥ مارس سنة ١٩٦٤ ، لأن المادة (٨) تقرر « تشجع الدولة التعاون وترعى المنشآت التعاونية بمختلف صورها » ·

ولا جدال فى أن التمويل التعاونى لانشاء المدارس الخاصة له مميزات ، ولكن له فى الجانب الآخر عيوب ، **ولعل أهم مميزات التمويل التعاونى ما يأتى :**

(١) عمومية العضوية : حيث تتاح فرص المشاركة فى النشاط التعاونى أمام فئات كثيرة من الشعب ، **وهذا المبدأ يؤكد لنا خطأ ادارة التعليم الخاص** عندما أبقت حتى الآن على جمعيات لانشاء المدارس تقصر عضويتها على أصحاب دين معين أو ملة معينة مما يؤثر فى تحقيق التماسك الاجتماعى والوحدة الوطنية ·

(٢) يدير المشروع التعاونى أصحاب الحق وأصحاب المصلحة فيه ·

(٣) العدالة فى المؤسسات التعاونية قائمة على العلانية ٠

(٤) يهدف التنافس فى المؤسسات التعاونية لتحسين الخدمة ٠

وبجانب هذه المميزات وغيرها ، يوجد عيب كبير يجعل التمويل التعاونى لا يفترق كثيرا عن التمويل الرأسمالى فى مجال الخدمات وبخاصة التعليم : فالمدارس الخاصة مهما كانت طريقة تمويلها ستبقى مدارس تقدم التعليم لابناء القادرين على دفع المصروفات المدرسية ، وبذلك ستبقى وسيلة للتمييز بين أبناء الشعب على أساس المقدرة المالية ، لا على أساس قدرتهم العقلية واستعداداتهم **ولهذا أرى** أن القرار الوزارى رقم ٧٢ لسنة ١٩٦٣ فى شأن الجمعيات التعاونية لانشاء المدارس الخاصة وملحقاته الثلاثة الصادرة بتاريخ ١٨ نوفمبر سنة ١٩٦٣ ليس حلا اشتراكيا لمشكلة بقاء المدارس الخاصة فى مجتمع يهدف الى تذويب الفوارق بين الطبقات ، ولكنه مجرد مواجهة سريعة لمشكلة ملحة هى اتاحة الفرصة لتعليم بعض أبناء القادرين على دفع أجور التعليم والذين لا تتسع لهم المدارس المجانية ، وفى نفس الوقت وضع حد لاستغلال أصحاب رؤوس الاموال الذين ينشئون لحسابهم الخاص مدارس بمصروفات ٠ **ولكننى أرى أن جميع المبررات لابقاء المدارس الخاصة لا تكفى** ، لأن معيار تقويمنا هو الميثاق دليل عملنا الثورى ، والاعلان الدستورى دليل تقنين الثورة ، ولا يجب أن تواجه مشكلات عاجلة بحلول لا تتمشى مع ما جاء فى المعايير الاشتراكية العربية ٠

وختاما أرى انه من قبيل التحسين العاجل لما هو كائن فعلى :

استنادا الى بعض مواد قانون التعليم الخاص رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ، ذلك القانون

يستند الى بعض مواد قانون التعليم الخاص رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ، ذلك القانون الذى يجب أن يراجع ويعدل ثوريا وفوريا ٠ والتحسين العاجل يمكن أن يصدر فى صورة قرارات ونشرات سريعة الى أن يتم التأميم الذى يمثل علاجا جذريا للمشكلة فى ضوء المعايير الاشتراكية ٠ ومن الآراء التى يجب أن تراعى للتحسين ما يأتى : ـ

(١) يستحسن أن تكون الاعانات فى صورة عينية أى مدرسين ووسائل معينة على التعليم بدلا من الاعانات النقدية لرفع مستوى جودة التعليم ٠

(٢) يجب رقابة اعلانات المدارس الخاصة رقابة جدية ، والأفضل منع أصحاب المدارس من الدعاية لها ، بل تقوم كل مديرية تعليمية مختصة بطبع نشرات عن المدارس الخاصة فيها على نفقة أصحابها ، وتتضمن معلومات موضوعية تهم أولياء أمور التلاميذ : من نظام القبول بكل مدرسة خاصة الى قيمة المصروفات المدرسية وكيفية تسديدها ٠٠٠ وما الى ذلك ٠ وبذلك تتحول فلسفة الاعلان من الدعاية الرأسمالية الى الأعلام الاشتراكى ٠

(٣) تعين الدولة لكل مدرسة خاصة ناظرا من قبلها حتى يكون عينا دائمة للدولة فى المدرسة الخاصة ، وحتى يقوم بتنفيذ ما تنص عليه القوانين والقرارات والمنشورات واللوائح الحكومية بدقة ، ويدفع مرتب هذا الناظر : صاحب المدرسة ٠٠٠

التعليم عند قدماء المصريين

للأستاذ رضوان حجازى
مفتش عام التربية الفنية

يجدر بالمشتغلين بالتربية والتعليم عندنا أن يعرفوا شيئاعن أقدم الدراسات التى تمت على أرضهم فى حقل التربية والتعليم منذ آلاف السنين، والتىأسهمت بصورة فعالة فى تخليد حضارة الأجداد الفذة ، ونقلها الينا والى العالم أجمع على هذه الصورة الرائعة ، التى تعتبر نموذجا فريدا بين الحضارات الأخرى له خصائصه وله طابعه ومميزاته ، حيث أن عملية التربية والتعليم عند قدماء المصريين كانت لها أهمية خاصة ٠

وفيما يلى تفصيل مبسط لما انتهجه القدماء المصريون فى ميدان التعليم :

مواد الدراسة : لقد كان الأطفال وبخاصة الذكور يذهبون الى المدرسة ويسمونها **بيت التعليم** ، فى سن مبكرة تناهز الخامسة أو قبل ذلك ، و كانت مواد الدراسة الأساسية هى : **القراءة والكتابة والحساب والرسم** ، وكانت المدارس تتخذ مقرا لها فى جانب من جوانب المعبد ، وكان موظفو كل مصلحة من المصالح الحكومية يرسلون أولادهم الى مدرسة خاصة بهم ٠

هدف التعليم : وكان الهدف من التعليم هو الاعداد للمهنة سواء كانت هذه المهنة هى **مهنة الكاتب** فى الوظائف الحكومية ، أو **الكاهن** أو **صاحب الفن** ٠ ولذلك كانت العناية التى تعطى لتدريب التلاميذ واعدادهم لهذه الأعمال كبيرة وتحتل حيزا هاما ٠ وطبيعى أن تكون القراءة والكتابة فى مقدمة المواد التى تلزم لهذه المهن ، وكانت أهمية الحساب أيضا كبيرة من الناحية العملية فى الأعمال الحكومية لأنه الوسيلة التى تخدم حساب الضرائب البالغ الأهمية ٠٠

نظام الدراسة : والمدرسة المصرية القديمة لم تكن تقدم لتلاميذها طعاما فكان كل منهم يحمل معه الى المدرسة كل صباح سلة فيها الخبز ، بينما تتولى الأم احضار ابريق من الجعة لولدها ٠ وكانت الدروس الأولى تبدأ بتعلم القراءة والكتابة ، ونظرا لأن أوراق البردى كانت غالية الثمن كان التلاميذ يبدءون بتعلم الكتابة على المواد الرخيصة مثل الحجر الجيرى الجيد الصقل والمخطط بالسطور والمربعات حتى يتدربوا وتثبت صلاحيتهم للكتابة على أوراق البردى٠

ولقد استعملت فى مدينة طيبة قطع خشنة من الحجر الجيرى على هيئة ألواح للكتابة عليها ، استخدمت كما تستخدم الكراسات للتلاميذ ، وكانوا يرسمون عليها حروف اللغة الهيروغليفية أو الرموز السارية أو ينسخون عليها

نصوصا تتدرج فى الطول وتعتبر بمثابة الكتب المدرسية بعضها قديم التداول ويحمل التاريخ الحقيقى • ولو أننا استطعنا أن نحصل على عدد كاف من هذه الكتب محفوظة حفظا جيدا لأمكننا معرفة عدد الأيام التى كان يحتاج لها التلميذ ليستذكر أو ليحفظ عن ظهر قلب قطعة واحدة من النصوص المصرية القديمة ، أو كتابا مثل **ترانيم النيل أو تعاليم امنحعت** •

وكانت الدروس تبدأ عادة فى المدارس فى الصباح المبكر قبل أن تشتد حرارة الشمس ، وتنتهى عند الظهيرة ، وكانوا يسمحون للتلاميذ الذين أمضوا فترة التدريب الكافية فى الكتابة على الحجر الجيرى باستعمال ورقة بردى كاملة لينسخوا عليها عملا كاملا لا نصوصا مختصرة كما كانوا يفعلون من قبل • وكان التلميذ عادة يركع على الأرض فى أثناء الكتابة • وينشر أمامه جزءا مناسبا من ورقة البردى يساوى حجم الصفحة التى سيقوم بنسخها بعد أن يكون قد استعد بالمداد الأسود والمداد الأحمر واختار الحجم المناسب من أقلام البسط « الغاب » من حافظة أقلامه • ثم بعد ذلك يبدأ فى نسخ القصة أو الحكمة أو الشعر أو بعض نماذج من الخطابات فيكتب العناوين والكلمات الأولى من الفقرات بالمداد الأحمر ، أما بقية الكتابة العادية فيكتبها بالمداد الأسود • ومع ذلك فقد كان من عادة الكاتب والرسام استعمال المداد الأخضر أو الأزرق أو الأصفر أو الأبيض لزخرفة كتابه ••

أهمية الخط والتعبير والانشاء : وكان تحسين الخط أمرا بالغ الأهمية وبالمثل كان التعبير والانشاء لأن الكاتب كان يضطر غالبا لكتابة خطابات وشكأوى لغير المتعلمين يلعب الأسلوب فيها دورا أهم من الموضوع نفسه أملا فى أن يكون الخطاب أو الشكوى ذات أثر فعال لدى المرسل اليه فتحوز الرضا والقبول • وهناك نص مشهور هو **الفلاح الفصيح** يوضح لنا صورا لأنواع الشكاوى المختلفة من تملق ثقيل الى تهديد ماكر ، ويرجع تاريخه الى الأسرة الثانية عشرة ومنه يظهر لنا أن مثل هذا الكاتب كان يحيا حياة رغدة وينعم بمعيشة هنيئة •

أهمية الحساب : أما تدريس الحساب فكان يتم على أسس عملية عنيفة ، ذلك لأن الجانب الأكبر من العمل فى المكاتب الحكومية كان يتصل بالضرائب النوعية وأهمها الحبوب ، وهى عملية معقدة عند تقديرها يجب أن تتم فى الحقول قبل جمع المحصول ، وكان يجب القيام بهذا التقدير كل عام ، وكان يعتمد على ارتفاع منسوب الفيضان السابق الذى طالما غير من الحدود والمعالم السابقة • وعلى ذلك فان كل كاتب كان يجب عليه أن يحسب المساحة المزروعة من الحقل وأن يقدر تكعيب أكوام الحبوب ، والطريقة كما نتخيلها سهلة لولا أن المصريين القدماء لم يتقنوا جدول الضرب بل كانوا يستخدمون الجمع دائما • وفى القليل من المسائل الحسابية التى تركوها لنا نرى الكاتب قد سجل أولا جدول الضرب ليساعده على الحل ، وكانت الفكرة تقوم على احصاء العمود الأيمن أولا ثم احصاء الأرقام المقابلة فى العمود الأيسر • والمثل الآتى هو جدول المضاعفات :

١	٢
٢	٤
٤	٨
٨	١٦
١٦	٣٢

فلمضاعفة رقم ٥ مثلا نعد فى العمود الأيمن ٤ ، ١ ثم المعدد المقابل لهما ١ ، ٢ وهذا فيه الجواب ، وليست لدينا فكرة عن وسائل التدريب فى المسائل انعليا للحساب رغم وصول عدد قليل من البرديات الحسابية لنا •

نماذج من العقوبات والتوجيهات : وكانت العقوبة المستعملة فى التعـليم آنذاك هى الضرب بالعصا واعطاء واجبات كتابية يكررها التلميذ عدة مرات • وكان الضرب يستعمل بغير قيد عقوبة للتلميـذ الكسول ، وكان يحلو لبعض عجائز المدرسين استخدام هذه الطريقة ، ولهم فى ذلك قول مأثور هو :

« أذنا الصبى على ظهره وهو يسمع حين يضرب »

ومعنى ذلك بطبيعة الحال أن التلميـذ حـين يضرب على ظهره تتفتح أذناه فيسمع ويطيع ، ولم يكن هذا ديدن الجميع فها هو الكاتب **آمنموزى** يستعمل طريقه فيها توجيه قيم مباشر يقول فيه لتلميذه :

- اكتب بيدك وكرر الكتابة مرارا •
- ناقش وابحث الأشياء مع من هم أعقل منك •
- الطريق الى القوة يكون بالممارسة اليومية •
- اصغ باهتمام لما أقول وحينئذ ستجده قيما •
- القردة فى امكانها تعلم الرقص والخيول تدرب عليه أيضا •
- الحدأة الصغيرة تؤخذ خارج العش والصقور تهيأ للطيران •
- تذكر دائما أن المناقشة هى الطريق الى التقدم •
- ركز قلبك للاصغاء لما أقول لأنك ستجده ثمينا •

هذه التوجيهات من أستاذ مثل آمنموزى تبعث على التفكير فى أن معوقات العمل فى قلب التلميذ هى الكسل والعنـاد ، واذا كانت الطيـور والحيوانات تدرب فان التلميذ الصغير يمكن أن يعاد الى الطريق القويم الذى يوصل الى أعلا الرتب اعتمادا على حبه هو للرفعة وعلى دقة احساسه •

المدارس الملكية : ونظرا لأن الفراعنة كانوا حريصين على تعليم أولادهم : فانه كانت تقوم فى قصر فرعون شبه مدرسة ملكية كان يسمح لأبناء النبلاء بالتعلم فيها حيث يشرف على التعليم مدرسـون خصوصيون • وهنـاك بعض الوثائق تحكى قصة الأولاد الذين تعلموا فى مثل هذه المدارس مثل **بتاح شبش** من الأسرة الرابعة يذكر أنه ولد فى عصر **من كاورع** وتعلم مع الأطفال الملكيين فى قصر الملك وفى القاعات الخاصة ، وفى الحريم الملكى ، وأن الملك كرمه أكثر

من أي طفل • وهذا النص يدل على وجود أطفال آخرين غير ملكيين كانوا يشتركون في التعليم مع الأمراء الصغار • وقد جرت العادة حين يشب الأمراء الصغار أن يكلفوا ممارسة بعض المهن ولم يكن يسمح لهم بأن يظلوا كسالى •

تعليم كتابة الخطابات : وهناك أعداد كبيرة من الخطابات من عهد الدولة الحديثة (١٦٠٠ ـ ١١٥٠ ق٠م) كانت تستعمل نماذج لتعليم الناشئين كيفية تحرير وكتابة الخطابات وذلك بقيامهم بنسخها وفهم أسلوب تحريرها • وفيما يلي نموذج لخطاب تهنئة رئيس أو ضابط زميل حصل على ترقية :

« من رئيس المساعدين والمشرف على المقاطعة الأجنبية بن آمون الى رئيس المساعدين بحرى بيد لترزق الحياة والفلاح والصحة ورضا آمون رع ملك الآلهة وكا الملك ستنحي الثاني ، انني أسأل رع حور أختي أن يحفظ فرعون مولانا الطيب في عافية ، عساه يحيي ملايين من أعياد سد حين تكون متمتعا برضاه •• وبعد لقد سمعت ما كتبته قائلا : فرعون مولانا الطيب منحني رضاه ، فرعون عينني قائدا للمساعدين في البئر ، هكذا كتبت لي • انه تدبير رع العطوف ، انك الآن في مكان أبيك • مرحى مرة أخرى ومرة أخرى • حين وصلني خطابك فرحت جدا • ألا ليمنحك حور أختي عمرا طويلا وأنت تملأ مكان أبيك ولتكن في رعاية فرعون مرة ثانية ولتتفو وتكتب لي ثانية عن حالك وحال أبيك بوساطة سعاة البريد الذين يأتون هنا من طرفكم • وبعد ••• كل شيء على ما يرام في ضيعة فرعون ، لا يكن لديك قلق على •• الوداع » •

وهناك خطاب آخر يتحدث عن أمور شخصية :

« الكاتب آمون مس يسأل عن أبيه رئيس المساعدين بكن بتاح ليندمح الحياة والسعادة والصحة ورضا آمون رع ملك الآلهة • انني أدعو رع حور أختي وأتوم وتاسوعة أن ترزق العافية كل يوم . أما بعد : أرجوك أن تكتب لي بحال صحتك عن طريق أي شخص يكون قادما هنا من طرفك • لأنني أريد أن أعرف يوميا كيف حالك • أنت لا تكتب لي بخير أو بشر • ولا يمر بي شخص ممن ترسلهم حتى يخبرني بحالك ، أرجوك أن تكتب لي عن حالك وكيف تسير أعمال خدمك لأنني مشتاق اليهم جدا • وبعد : لقد أحضرت لك خمسين رغيفا جيدا ألقى الحمال منها بثلاثين قائلا : ان حملي ثقيل • ولم ينتظرني لأحضر له خضرا من المخزن • ولم يخبرني من قبل أي مساء سيمر بي فيه • انني أرسل لك طبقين من الشحم للدهان » •

أما **الخطابات الرسمية** التي تحمل أنباء غير سارة فلها جانبها المشوق كذلك حين تكشف عن بعض أحوال البلاد ، وهذا مثل منها :

« الكاتب بي أوحم يخبر مولاه أتحور رخ حياة وفلاحا وصحة • هذا مكتوب لمولاي للعلم • أمر آخر ليعلمه مولاي • سمعت الأمر الذي أرسله لي مولاي وهو أنني يجب أن أعطي علفا لخيل الاسطبل الكبير لـ « با ان رع مرى آمون » مرن

بتاح . أمر آخر أحيط به مولاى علما : الفلاحون فى ضيعة فرعون التى تحت امرة مولاى هرب ثلاثة رجال منهم من المشرف على الاسطبل نفر حتب حين ضربهم ، والآن حقول ضيعة فرعون التى فى عهدة مولاى مهملة لأنه ليس هناك من يتولى عزقها . وهذا للعلم يا مولاى » .

وهناك نص من الأسرة السادسة يشير الى كيفية ارتقاء الرجل من وظيفة الى أخرى . كان هذا الرجل يدعى « نخبو » وصل فى النهاية الى أعلا مرتبة فى مهنته :

« وجدنى جلالته بناء عاديا فعيننى جلالته فى وظائف مفتش البنائين ، ثم المشرف على البنائين . ثم مشرفا على نقابة . ثم عيننى جلالته معماريا وبناء للملك ، ثم معماريا وبناء ملكيا تحت اشراف الملك ، ثم عيننى جلالته سميرا وحيدا معماريا وبناء للملك فى البيتين » .

التعليم اعداد للأمور الكبيرة : ولقد كان التعليم يعنى شيئا أبعد من دراسة قواعد النحو أو الاحاطة بما فى كتب الآداب وقصص الآلهة ودراسة الحساب والقليل من الرسم . ذلك لأن الموظفين المصريين القدماء كانوا يواجهون أعمالا كبيرة ، وكانت لديهم القدرة على الانتهاء من انجازها بسهولة ويسر ومن أجل هذا كان المتعلمون يعودون أنفسهم على اتباع القوانين والتعليمات بالاضافة الى دراستهم فى التاريخ والجغرافيا والنواحى الفنية الهامة .

فمثلا أونى بدأ حياته كضابط بوليس ، وقاض ، ثم بعد ذلك قام برحلة طويلة للاستكشاف وللبحث عن الحجارة ، وبنى القوارب ، وطهر الترع ، وأخيرا حينما نشبت الحرب عمل رئيس أركان حرب فى الجيش . أما « باك ان خنسو » كبير كهنة الاله آمون فقد بدأ حياته رئيسا لاسطبلات التدريب لـ«من ما عت رع» (ستخى الأول من الأسرة التاسعة عشرة) ثم بعد ذلك عمل كاهن سكائب فى المعبد ثم عمل بعد ذلك أبا مقدسا ثم عين فى وظيفة كاهن ثالث لآمون ثم كاهنا ثانيا لآمون وأخيرا حين قارب الستين وصل الى أعلى المناصب فى وظيفة الكاهن الأكبر لآمون .

نظم الامتحانات : وقد فكر المصريون القدماء فى نظم الامتحانات ومنح الدبلومات وكان ذلك حين كشف الكاتب « هورى » عن عجز أحد معاونيه فاقترح على أثرها أن يكون هناك نظام للامتحانات ووضع طائفة من الأسئلة لا شك أنها ترفع مستوى المتعلم وتزيده دقة فى تأدية عمله . ومن أمثلة هذه الأسئلة :

- ما رواتب الجنود فى أثناء الحملة ؟
- كم طوبة تلزم لبناء رصيف ذى أبعاد معلومة ؟
- كم رجلا يلزم لنقل مسلة ؟
- كيف يقام تمثال كبير ؟
- كيف تنظم حملة ؟

وأخيرا مجموعة من الأسئلة الجغرافية عن سوريا ٠٠٠

العناية بالجانب الأخلاقى : وكانت هناك كتب كثيرة أخلاقية تكتب للصغار مليئة بالأمثال وهى مثل نظائرها عند الشباب في كل البلاد فى كل العصور • وبعض هذه الأمثال ملىء بالحكمة مثل : النصيحة التى توجه للطفل لكى يحب أمه دائمة جزاء مافعلت له « كن محبا لأمك دائما وكن عطوفا عليها لأن الله يغضب ان لم تمنحها الحب » •

وكان هناك حض دائم على ضرورة حسن السلوك وانه لمن الطريف أن تجد هنا النص : « حين يلقى الشبان كبار السن يفسحون لهم الطريق ويقفون جانبا وحين يقترب منهم المسنون يقومون عن مقاعدهم » ولعل هذا يتفق مع وصية الكاتب الأخلاقى الذى قال « تذكر أن حسن السلوك يجعل الناس تحبك • قف للكبار والذينهم أعلى منك مرتبة » •

وفى هذا النقد الموجه من أستاذ لأحد تلاميذه يوبخه على سوء سـلوكه صورة أخرى من الحض على الفضيلة :

« أنت تهمل كتابك وتصرف كل وقتك فى الرقص متنقلا من حانة الى حانة، تعب دائما من الجعة ، فأنت تشبه الحرم من غير اله ، والمنزل الخالى من الخبز ، وأنت ترى تدق على الجدران والرجال يسرعون هربا من طريقك • وأنت تعرف أن الخمر شيء من الشيطان وأن فى امكانك أن تنسى أقداحها ولكنك تهمل فى شرفك » •

وكان الفراعنة يتلقون تعليما دينيا وتعليما عاليا تبعا لمستوى عصرهم وكانوا **يحبون الرحلات** وكانت لديهم معلومات ضخمة عن لابلاد الأخرى الى جانب معلوماتهم عن بلادهم • أما الملكات فكانت لهن دراية بالقراءة والكتابة على التحقيق وكن متعلمات تعليما حسنا •

التدريب الميدانى : وفى الفصول المتقدمة كان يعطى التلميذ بعض أعمال الادارة التى سيعمل فيها ، وهكذا يدرب حتى يستطيع أن يلتحق بها عندما يبلغ سنا تسمح بذلك • ولم يكن الحاق التلميذ بالادارة التى يعمل فيها أبوه أمرا اجباريا ، اذ كان يستطيع أن يختط لنفسه طريقا آخر ان أراد ، وان كان المعتاد أن يسير على سنن أبيه فى الادارة التى يكون نفوذ الأب فيها مما يساعده •

التعليم الجامعى : أما الجامعات المصرية القديمة فكانت تسمى « برعنخ » أى « دور الحياة » وكانت تلحق عادة بالمعابد وتوجد فى العواصم الهامة مثل : أون ـ سايس ـ قفط ـ طيبة • وكانت تعنى بدراسة الدين ، والطب والفلك ، وعلوم النبات ، والحقوق ، والادارة • وتلحق بكل منها مكتبة خاصة ٠٠٠ وكانت جامعة أون « مكانها الآن عين شمس » أبرز هذه الجامعات وزعيمة الحركة

الفكرية والثقافية وسميت أون « سماء مصر » لشهرتها • وقد كانت تضم عددا كبيرا من الكهنة ورجال الدين والأطباء ورجال العلم وأساتذة الفنون والفلكيين • وقد ابتكرت هذه الجامعة التقويم الشمسى الذى يميز الحضارة المصرية عن غيرها من الحضارات القديمة قبل الميلاد بخمسة آلاف سنه • والذى يشير الى التقدم الكبير فى البحوث والدراسات الفلكية • مما جعل الاغريق يشهدون بما كانت عليه مصر من تقدم فى علوم الرياضة والفلك والهندسة والموسيقى وفنون الحكمة وسياسة الدولة ، وقد جاء ذكر ذلك فى الأوديسة : من **أن مصر موطن الأطباء وأن أهلها أحكم الحكماء •**

مصر كانت محط أنظار رواد المعرفة والعلم : ولقد كانت مصر محط أنظار رواد المعرفة والعلم ، فقد تعلم بها « طاليس » أول فلاسفة الاغريق أسرار الكون وعلم الهندسة وكذلك تعلم بها أفلاطون (وقد زار « استرابون » المؤرخ الجغرافى الاغريقى المنزل الذى كان يسكنه أفلاطون بمصر القديمة) ولذا كان أفلاطون يذكر فى محاوراته أشياء عن مصر وآلهتها ونظمها وفنونها تدل على معرفة وثيقة بأنظمة التعليم فيها •

وقد كان أبناء السراة يتعلمون فى كلية « خنسو » وان كان الدخول فيها مباحا لكل الطبقات وكان يتخرج فيها أساتذة عظام من أبناء الفلاحين • كما كان الأمراء يتلقون دروسا فى الرماية • وفى مقبرة « من » بطيبة (من الأسرة الثامنة عشرة) مايدل على ذلك فقد وجد النص الآتى تحت صورة الأمراء فى أثناء التدريب •

« المدرس من يقول : شد القوس الى أذنك ، واستعمل كل قوة ذراعيك • وثبت السهم أيها الأمير » •

بين الصحيفة والقراء

— ١ —

مقال المدرسة الابتدائية الملحقة
ودورها فى نشر التجارب الناجحة
للأستاذ محمد بسيونى الخطيب

١ ـ من ص ٥٠ الى ص ٥٤ نجد استعراضا لتاريخ انشاء المدارس الملحقة والغرض منها واستعراض لسعة الاطلاع على القوانين واللوائح المتصلة بها وهو الأمر الذى يبعدنا عن الاستفادة الكاملة من موضوع مثير يختص بعرض تجربة قامت بها احدى الدور فى مدرستها الملحقه وتريد للخير الذى فاض عليها أن يعم بقية الدور ! •

٢ ـ غطى الأستاذ مؤلف المقال ص ٥٥ تعريبا ببى العرب وموقعها وملحقتها وهو أيضا ليس غايتنا •

٣ ـ فى المقال كلمات انشائية تحلق فى سماء الخيال فسيادته يقول عن الهدف من التجربة : « وكان على القائمين بأمر هذه المدرسة والمشرفين عليها من دار المعلمين أن يعملوا على تحقيق رسالتها فى توفير أفضل مستوى تعليمى ممكن لتلاميذها، بما يحقق سعادة الطفل ورضاه وتفتح شخصيته، مع تحصيله بما يناسبه من خبرات المجتمع واتجاهاته وفهمه لمشكلات مجتمعه الريفى ••• ودوره فى حل هذه المشكلات واصلاح مجتمعه ورفع مستوى الحياة فيه » وأرجو أن تقرأ فى مقال تال ما حققته بى العرب من هذه الحصيلة الهائلة هذه الألفاظ المنمقة •

٤ ـ اعتمد الأستاذ فى تجربته على طريقة الكتاب المفتوح واستخدام مسرح العرائس ومن هذا نجد أن الأستاذ لم يأت بجديد من عده مما يمكن معه أن نقول عنها انها تجربة أراد نشرها وانما الأصح أن يقال عنهاانها محاولة للافادة من تجربة سابقة نقلها الأستاذ من القاهرة معه الى بى العرب . حقا ذكر سيادته فى ص٥٧ «وتطويرا لتجربة جديدة .. أطلق عليها طريقة الكتاب المفتوح » الا أنه لم يذكر نوع هذا التطوير •

٥ ـ لم يذكر لنا الأستاذ نتائج تجربته بالاحصاء والأرقام وخاصة بمقارنة المدرسة الملحقة بمدرسة البنات الابتدائية فى نفس القرية بعد تطبيق التجربة بالملحقة ••

٦ ـ وجاء بالتوصية الأولى على ص ٦١ « الحاجة تبدو فى عقد حلقات تدريبية تخصيصية تحت اشراف جامعى » . ولست أفهم أن للجامعات دورا فى التعليم الابتدائى اذ أن أساتذة الجامعات ـ مع احترامنا العميق لعلمهم ـ أبعد الناس عن فهم مشكلات التعليم الابتدائى وانما أعرف الناس بها المشتغلون فى هذا الحقل بالذات ، وأقصدهم رجال التعليم الابتدائى وأساتذة دور المعلمين والمعلمات ومفتشى هذه المرحلة .

سعيد محمود

مدرس أول بدار المعلمين بباب اللوق

تعليق على كلمة الأستاذ سعيد محمود
عن مقال المدرسة الابتدائية الملحقة

١ ـ أحب أولا أن أشكر الأستاذ سعيد محمود المدرس الأول بدار المعلمين بباب اللوق على حسن أهتمامه بموضوع المقال الذى يتصل اتصالا وثيقا باحدى وظائف دور المعلمين والمعلمات ـ فى تجريب أفضل الطرق والوسائل لتنفيذ أهداف ومناهج المدرسة الابتدائية المصرية ـ وهو اهتمام أرجو استمراره ، وانتشاره بين سائر الزملاء فى دور المعلمين والمعلمات والمدارس الملحقة بها .

٢ ـ وامتدادا لهذا الاتجاه السليم فى التفاعل الفكرى البناء ، أرجو ألا يحرمنى الأستاذ سعيد متعة اللفظ الجميل فى الموقع المناسب فالكلمات الانشائية التى صيغت بها أهداف المدرسة الابتدائية ، لم تستعر من سماء الخيال ، وانما هى من صميم الأهداف المقررة فى توجيهات الوزارة منذ عام ١٩٦٠ الى الآن . وأعتقد أن مكتبة الدار العريقة بباب اللوق ، تزخر بها وبأمثالها ..

٣ ـ أما عن تجربة « الكتاب المفتوح » التى استعارتها الدار فى بى العرب ، من تجربة رائدة فى وسط القاهرة ، ومن قبلها فى السويس ، فقد تعرض المقال لنوع هذا التطور فى ص ٥٨ من الصحيفة . وقد يبدو منه أنه منقول من مدرسة محمد فريد الابتدائية ، ولكن الأمر يختلف قليلا ، وأرجو من الأستاذ سعيد أن يرجع الى المشرفين على هذه التجربة بالمدرسة القريبة جدا من معلمى باب اللوق .

٤ ـ وأرجو من الزميل أيضا أن يرجع الى المقال ص ٦٠ ليتبين أن الدار فى بى العرب ، لم تلجأ فى عملية التقويم الى الأرقام والاحصاءات ، وانما لجأت الى ما يمكنها من وسائل وصفية فى ملاحظة مستوى التلاميذ قبل وبعد استخدام طريقة تعليمية بعينها . ولم تتوان الدار عن المصارحة بأن امكانيات التجريب الحقيقى لا تتوافر لديها فى الوقت الحاضر ، وانما مناط ذلك فى الجامعات والأجهزة الفنية المتخصصة بالوزارة وهو ما وضحه المقال فى ص ٥٦ ، ٦١ .

٥ ـ وبذلك نصل الى آخر ملاحظات الأستاذ سعيد فى دور الجامعات وأثر رجالها فى نهضة التعليم الابتدائى وحل مشكلاته • ولا أدرى ما وجه الاعتراض على الاستفادة من امكانيات الجامعة فى حل مشكلات التعليم ، وهى الأقدر على البحث العلمى العميق ••• وليس الزمن ببعيد حين قامت كلية التربية عام ١٩٥٦ ببحث مشكلات التعليم الابتدائى، واخرجت من حلقات المناقشة توصيات تعتبر الأساس الواضح لما جاء بعد ذلك من مؤتمرات وحلقات بحث فى مصر ، لعل آخرها ، مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى عام ١٩٦٣ ـ ومؤتمر النهوض بدور المعلمين والمعلمات عام ١٩٦٥ •

محمد بسيونى الخطيب

عميد المعلمين . بى العرب

ـ ٢ ـ

تعليق للأستاذ سماح رافع محمد على مقال للأستاذ حليم ابراهيم جريس (بالعدد السابق)

السيد رئيس التحرير ••• بعد التحية •••

ظهرت فى الوزارة حاليا اتجاهات جديدة شابة تدعو للثورة على الروتين الجامد الذى يحكم عملية ترقية المدرسين الى الوظائف القيادية الأعلى ، والذى كان يعتمد فى جوهره على عنصر الأقدمية المطلقة ، حيث أثبتت الأدلة الواقعية فساد هذا النظام وسوء نتائجه التى أثرت بدورها فى مستوى التعليم عامة •

ويبدو أن كثيرا من كبار المسئولين فى الوزارة حاليا بدءوا يهتمون بهذا الاتجاه الجديد الذى تعتمد الترقية فيه على صفات ومعايير جديدة وبعيدة تماما عن الأقدمية وقائمة على النضج العلمى والانتاج المهنى وغيرها **مما أوضحه السيد حليم ابراهيم جريس فى مقاله الأخير عن « أهمية الاختيار للوظائف القيادية »** •

ونحن باعتبارنا جيلا جديدا من المدرسين الشبان نأمل أن تأخذ الوزارة بهذا النظام المتطور فى الترقية حتى تفتح أبواب الفرص أمام الممتازين ليأخذوا مراكز القيادة فى ظل منافسة علمية شريفة تدفع الجميع للعمل بدلا من الخمول والركود الى الكسل انتظارا للترقية بالأقدمية المطلقة وحسب الدور • وأرجو أن تفسح المجلة لنا صفحاتها لنعبر عن رأينا فى هذا المجال فى مقال كامل •

سماح رافع محمد

دار المعلمين بباب اللوق

التحرير :

الصحيفة تشكركم على مشاركتكم الفكرية اياها فيما تصبو اليه خدمة الصالح المعلمين ، وتدعوكم **أن ترسلوا اليها بمقالكم** الذى ترغبون فى نشره **فهى لكم ولأقلامكم المتحررة** ولكل من يسـهم فى قضـية التربية بجهد فى نهضتها والارتفاع بمستواها •

أخبار الرابطة

أعدت الرابطة دراسة كاملة عن الأوضاع الوظيفية للمعلمين وحجم التخلف المادى الذى يعانون منه فى ضوء الاعتبارات القومية الراهنة • وتحليلا لحركة الترقيات الأخيرة فى وزارة التربية والتعليم التى صدرت فى ديسمبر الماضى .

وقد قدمت الرابطة مذكرة وافية فى هذا الشأن الى السادة المسئولين ، والمهتمين بشئون التعليم بالاتحاد الاشتراكى العربى ، ومجلس الأمة •

كما قامت باتصالات واسعة ومقابلات مع كبار المسئولين أوضحت فيها ضرورة التوسع فى الترقيات بالنسبة للمعلمين **وطالبت باجراء حركة ترقيات فى أبريل القادم** تداركا لما وقع من غبن فى الحركة الأخيرة •



أعدت الرابطة **برنامج رحلات « الربيع »** للسادة الزملاء وعائلاتهم وذلك بالتعاون مع مكاتب السياحة الداخلية • ويمكن الاتصال بلجنة الرحلات بالرابطة للأشتراك فى هذا البرنامج •



وتعد الرابطة برنامجا للأحتفال **بالعيد الفضى للرابطة** : بمناسبة مرور خمسة وعشرين عاما على تأسيسها • وسينفذ هذا البرنامج ابتداء من شهر يونيه القادم ••



PRIVATE SCHOOLS IN U.A.R. AN ANALYTICAL STUDY BASED ON NATIONAL PHILOSOPHY

By

Philip Iskarous

After a short introduction about the relationship between Education and objectives and values in society, the author asks if private schools in U.A.R. contribute to the realization of the objectives of scientific socialism adopted in this country ?

It is the author's belief that Private Schools in U.A.R. serve establishing class distinction. The writer expounds his views concerning the relation between private schools and the concepts of freedom and justice. He also points out and discusses the problem of financing such schools, and in the summary given at the end of the paper the author makes three suggestions about the status of Private Schools in U.A.R.

....

EDUCATION IN ANCIENT EGYPT

By

Radwan Hegazy

Children in Ancient Egypt used to go to school "Education Home" as it was called, at the age of five, where they studied reading, writing, arithmatic and drawing. Schools had their premises in the temples. The aim of education was training the students for the work they would do in real life.

First, writing started on stone then on papyrus. The rod was used by teachers to ensure a better performance by the students. Morals constituted a very important aspect of education in Ancient Egypt. Ancient Egyptians were familiar with the system of examination and practical training. University education was also common and many great philosophers had their education in Egypt.

MATHEMATICS PROGRAMS ALTERED OR DEVELOPED ?

By

Dr. William Obeid

The author thinks that changes brought about in mathematics programs are nothing more than rearrangements of old topics and assigning them to different levels or grades.

Developing such programs should, **in the author's opinion, mean a radical change of the present programs** such as to reflect modern changes in mathematical studies.

The author refers to a universal movement that aims at developing mathematics programs in schools, namely the Modern Mathematics Movement.

To prove his thesis, the author cites and discusses the mathematics program of the Preparatory Stage in U.A.R. schools.

In conclusion the author underscores the necessity of bringing about such a change in the light of the modern scientific trend that is spreading all over the world,

....

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL THOUGHT

By

Mohamed Tewfik Tomoum

This paper deals with two important aspects of education: technical supervision, co-currecuilar activities. The author shows the value of each aspect, points out the criteria necessary for its evaluation, and underscores the importance of each for the development of educational thought in the schools of U.A.R.

EDUCATION IN THE SUDAN

By

Dr. Ahmed Khairy Kazem

After defining the objectives of Education in the Sudan, the author lists and gives a detailed account of the four main stages of education : the elementary, the intermediate, the secondary and the university education.

Technical and Religious education in the Sudan are dealt with separately and in some detail. The paper also gives a quick survey of girl education in the Sudan.

Under eight headings the author lists and describes the educational trends of the Sudan.

....

THE PERSONALITY OF FIVE YEAR OLDS A STUDY OF THE RORSHACH TESTS

By

Dr. Hoda Abdel Hameed Barrada

This paper continues what Dr. Barada has given in the January issue of this Journal. In the present paper she studies the five-year-olds, deals with the differences, the sexes at this age, gives a model of a Rorschach test ends up by listing and discussing the characteristics of such children.

....

CONTINUING EDUCATION

By

Naguib Yousef Badawy

The author starts this paper by defining what is meant by continuing education — a term that is becoming common in recent UNESCO publications. He then deals with the right of the individual to be educated, and proceeds to talk about equality of opportunity and planning for eduction. This is followed by a discussion of school education in the light of the concept of continuing education. Adult education is given a similar treatment. The writer points out how school education can benefit from Adult Education and the methods it applies. In conclusion, it is made clear that continuing education applies to women as well as it applies to men.

After eliciting the opinions of one hundred fifty seven secondary school teachers about their profession, the writer statistically obtained the partial correlation between teacher morale and students' achievement, and compared two groups of relatively high morale status, the other of relatively low morale status in terms of their students' achievement.

It was found that :

1. High and low teacher morale correlates with the respective levels of students' achievements score.
2. Teacher satisfaction is the key element in achieving good educational results.
3. There is a significant difference between teachers of relatively high and low morale status in relation to achievement scores of their students. The difference would favor the former group.
4. Pupil performance may be affected adversely by the teacher of low morale level.

The study ends up with some implications and recommendations based on the study.

....

IMPROVING IN-SERVICE TRAINING IN THE MINISTRY OF EDUCATION

By

Fakhr El-Deen Awad Negm

After pointing out the necessity of training teachers so as they can be better able to fulfill the duties of our new Socialist Society, the author says the In-Service Training Department is responsible for providing such training.

The author, however, sees a number of faults in the existing system of in-service training. He points out these defects, says why he thinks them faulty, and puts forward what he thinks will be better and more effective ways of in-service training.

NEW-TRENDS IN EDUCATIONL STUDIES AND TEACHER EDUCATION

By

Dr. Ibrahim Esmat Metawe'

This paper gives, in summary form, a report on the proceedings of the Conference of Educational Studies and Teacher Education held in the period 3 to 9 February, 1967.

The writer describes University Education and its policy. He also ennumerates its objectives under 8 headings.

The paper points out the modern trend of conducting all types of high educatoin within the universities. The conference favoured the policy of having two stages of university education : **the first stage** should be of a general non-specialized period which prepares the student for **the second specialized stage**. The conference pointed out the importance of not having hard and fast lines of demarcation in the different studies of the first stage, in the sense that the students of Humanities should not be cut off completely from the study of natural sciences. Similarly, Students of science as such, should be famliarised with philosophy and the humanities.

The paper proceeds to talk about the requirements for joining the university and favours the principles of equality of opportunity. The relation between University education and general education is also dealt with, together with a review of Teacher education in the different stages of schooling.

The writer finally points out the necessity of having the right types of incentivs to encourage students in taking teaching for a career.

....

AN EXPERIMENTAL STUDY OF STUDENTS' ACHIEVEMENT IN RELATION TO THE MORALE OF SELECTED SECONDARY SCHOOL TEACHERS

By

Dr. Hussein Soliman Koura

The purpose of this study is to determine the probable influence that a satisfied or a dissatisfied teacher reflects on his students' achievement, so that what appears to be more or less effective or ineffective student performance may, to some degree, be attributed to the high or low morale status of the teacher.

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, U.A.R.

Tel. 70686.

Editor :

AZIZ Moh. HABIB

Secretary : **Dr. Hussein S. Koura**

- Publishes Essays & Research Dealing with Education.
- Materials For Publications would be addressed to the Editor.
- Annual Subscription as Follows :

P.T. 84 : The Journal & membership.

P.T. 60 : The Journal.

P.T. 40 : Students.

P.T. 75 : Abroad.

Issued Quarterly : November — January — March — May.

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue | March 1968 | Year XX

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

العـدد الرابع | مايو ١٩٦٨ | السنة العشرون

في هـذا العـدد :

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت ٧٠٦٨٦

رئيس التحـرير : عزيز محمد حبيب

سكرتير التحرير : دكتور حسين سليمان قورة

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .

● ترسل المقالات والمكاتبات باسم : رئيس التحرير بمقر الرابطة .

● الاشتراك السنوى : ـ

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .

٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٤٠ قرشا للطلبة .

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل من شهر : نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو

مطبعة دار العالم العربى ٢٣ شارع الظاهر ت ٩٠٦٧٠٦

صحيفة التربية

العـدد الرابع | مايو ١٩٦٨ | السنة العشرون

في هـذا العـدد :

تصدرها : رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

الخدمات التعليمية وتذليل العقبات التى تعترضها ضمانا لرفع مستوى الأداء

للأستاذ عزيز محمد حبيب
مدير الخدمات التعليمية

بعض خطوات نحو الهدف :

● كان القرار الوزارى ٧٢ لسنة ١٩٦٢ أول صيحة فى عهد ثورتنا المباركة لتنبيه المسئولين وتهيئة أذهان المعلمين نحو أهمية الخدمات التعليمية، ودورها فى العملية التربوية التى تعتبر بمثابة الروح للجسد ..

● وما دمنا — والحمد لله — قد خطونا مرحلة هامة فى هذا العهد، وصارت مدارسنا تعمل جادة على اعتبار : **ان التلميذ جزء من المجتمع** الذى يعيش فيه : **بمعنى أنه قد صارت** العملية التربوية عملية اجتماعية ، بحيث آمن كثير من المسئولين بأن الخدمة التربوية يتحتم أن تكون جميع مساراتها وفلكها تدور حول **تربية الطفل** وتعليمه ، مراعية فى ذلك ميوله واتجاهاته فى كافة مراحل نموه وحياته التعليمية ، والتزامها دواما باعتبار التلميذ جزء من المجتمع : يعيش فى رحابه ويتأثر بكل أحداثه ، ويكسب انطباعاته من هذا الجو الذى ينمو فيه ويكتسب الخبرات بين أرجائه ..
نعيش فيه ، ترحيبا وقبولا حسنا بحيث آمن بها معلمو هذا الجيل ، ورأوا

● سارت الخدمات التعليمية قدما ، ولاقت من **المجتمع الاشتراكى** الذى

فيها عصب كل عملية داخل المدرسة وخارجها .. ولما كانت العملية التعليمية فى مجتمعنا الاشتراكى تسير ضمن **الخطة الشاملة** للدولة : التى تستهدف رفع مستوى الحياة لأفراد الشعب **تمكينا لاشتراكيتنا العربية** : كان لزاما استغلال كافة الامكانيات والطاقات التعليمية وتحسينها وتطويرها ، وابتكار أحدث الاتجاهات لرفع مستوى الأداء متجددا ومستمرا ، ليسير مع ركب الحياة المتطور فى سرعة عجيبة ..

● ولما كانت النظرة الموضوعية **للعملية التعليمية** أصبح ينظر اليها الآن على أنها ليست مجرد عملية اجتماعية وقومية بل عملية اقتصادية **يحتم أن يكون لها عائد** ... ويتحتم علينا أن نتخذ كافة الخطوات والاجراءات لتحقيق هذا العائد : الذى لم يكن ليأبه به المسئولون عندنا فى مدى النصف قرن الماضى تاريخنا التعليمى ...

هل تقوم الخدمات التعليمية بالمناطق حاليا بالدور المعقود عليها ؟

ـ لم يمض سوى خمس سنوات من عمر ادارات الخدمات التعليمية بالمناطق: أى أنها مازالت تتعثر فى بداية تجاريب محاولاتها لبلوغ الهدف ..

ـ كما أن المسئولين عنها لم تدركهم بعد الحمية للسير بهـا فى الطريق المرسوم ..

وان كان بعض الرجال العاملين فى ميادينها قد ساروا بها شوطا بعيدا ، وأدركوا ـ بايمانهم ـ بعض الآمال المعقودة عليها فى مناطقهم أو بعض أقسام الخدمات بها .

ـ وكان لأهتمام وزارة التربية فى صـدر هذا العام الدراسى بشـئون التربية : أن أثير فى مؤتمرى المديرين ـ ضمن ما أثير ـ أمر رفع مستوى الأداء بمدارسنا ...وكان لى شرف الاشتراك فى بعض هذه البحوث والدراسـات الخاصة بهذا الشأن والاشراف عليها ..

واتضح من هذه الدراسات وجود **الكثير من المشكلات** : سواء كانت نوعية **أوخاصة بكل قسم** ، أو **جذرية وعامة** بين كافة أقسام الخـدمات ، وسـأكتفى هنا بالاشارة الى أهم ما لاحظناه من معوقات وكيفية تذليلها أو التغلب عليها.

أ ـ بعض المعوقات والمشكلات العامة بالخدمات التعليمية :

طبقا للدراسات الميدانية لهذه المشكلة نقتصر بالاشارة الى ثلاث منها :

الأولى ـ نظرة المسئولين بالوزارة : ساد الركود وعدم التفكير أو الاهتمام بالخدمات التعليمية ـ فى مدى الخمس سـنوات الماضية ـ فماذا تم بشـأن تطويرها وارساء قواعدها على أسس ميدانية وتجـارب مدروسـة ؟ وما مدى الاهتمام باختيار العناصر الصالحة لرئاسة بعض الأقسام أو الأعضاء الفنيين بها ؟ والأمر الواقع ليشهد بأن معظم رؤساء الأقسام منتـدبون ويعملون بلا هدف أو أمل !

وماذا ينتظر المرء من هـذا الايمان المزعزع الا هـدم الآمال المعقودة على الخدمات التعليمية وفقدان الأمل فى كل عائد لها !

ولا أدل على ذلك أيضا من أن بعض الأقسام ـ مثل قسم الصحافة ـ تعمل بلا ميزانية خاصة بها ، تعمل متطفلة على غيرها رغم خطر شأنها ..

واجابة على هذا التساؤل : فانه لن تنهض الخدمات ـ على هذا الحال ـ الا بعد تصحيح الفكرة عند المسئولين ، وايمانهم بأن الثورة ، لم تنشىء أقسام الخدمات التعليمية عبثا منذ عام ١٩٦٢ .. على هؤلاء ابعاد الأفكار التقليدية والروتينية ، والأخذ بالمبادىء التقدمية والاشتراكية ، والعمل فى ايجابيـة

وتقـديم كل عـون أدبى أو فكرى أو مادى ليستقيم العمل التربوى الأصيل المعقود عليه الرجاء فى مدارسنا ٠٠

الثانية ـ عدم اهتمام معظم المدارس بأمر الخدمات : اذ يعتبر بعض النظار أن هذا اللون الجديد من النشاط التربوى فيه مضيعة لوقت التلاميذ ٠٠

ونتج عن هـذا الاعتقاد الخاطىء أن صـار المشرفون على ألوان الخـدمات بالمدارس يقومون صوريا بأعمالهم ـ ما دام النظار لا يهتمون بها ولا يخففون من جداولهم حتى يتفرغوا لشىء من الانتاج التربوى السليم ٠٠

وهنا نقترح :

ـ ضرورة اشتراك مديرى الخدمات فى تقييم النظار وتخصيص درجـات ذات وزن لذلك ـ ضمانا لاهتمامهم الجدى وعملهم الايجابى فى الحقل التربوى٠

ـ وعلى أن يقرر مفتشو المواد ـ عند تقييمهم للمدرسين ـ مدى استفادتهم من الخدمات فى رفع مستوى الأداء لمادتهم التى يدرسونها ٠٠

ـ كما يتحتم أيضا تشكيل مجلس ادارة بكل مدرسة : يتحقق به تعاون مدرسى المواد وروّاد الفصول والآباء مع المشرفين على جماعات الخدمات ٠٠

والثالثة ـ نقص القوى البشرية العاملة حاليا بأقسام الخدمات :

ـ تزداد الأعباء التعليمية الملقاة على أقسام الخدمات التعليمية حاليا أكثر منه فى أى وقت مضى ، ذلك نظرا لضرورة العمل على تحقيق عائد محقق فى مقابل ما ينفق من أموال على عملية التعليم ٠٠

ـ ولقد كان لنظام الادارة المحلية والاتجاه نحو تدعيمه أثره فى توسيع مجالات المسئولية أمام أقسام الخدمات التعليمية : بنقل الكثير من اختصاصات الادارات المركزية بالوزارة الى المناطق بصورة تفوق ما كان متصـورا عنـد اصدار القرار الوزارى ٧٢ لسنة ١٩٦٢ ، ولذا فقد اتسعت أبعـاد العمل ، ولا نجد مع هذا من القوى البشرية ما يفى بأدائه وتنفيذه على الوجه المرغوب: فأصبح بذلك العمل بأقسام الخدمات عبأ ثقيلا ينوء به العاملون الموجودون بها حاليا ٠٠٠

ويمكن تصوير حالة العمل بهذه الأقسام كالآتى :

١ ـ يوجد بكل قسم رئيس يشرف على أعماله ، ويحمل بعض رؤسـاء الأقسام لقب الوظيفة بقرار من الوزارة ، والبعض الآخر ـ وهم الأغلبية ـ ندبتهم المناطق محليا لهذا العمل منذ سنوات ، ومازالوا فى وضعهم ٠٠

٢ ـ تفتقر الأقسام الى الموظفين الفنيين اللازمين للعمل ، حيث يندب اليها

البعض من المدرسين التابعين للمراحل التعليمية المختلفة ، وهم قلة نادرة لا تتمكن من مواجهة مسئوليات العمل الفنى المتشعب ..

٣ ـ وحتى هؤلاء الذين تركوا العمل بالتدريس ـ والتحقوا مؤقتا ـ بقطاع الخدمات لا يشعرون بالاستقرار : حيث تطالب بهم المراحل التعليمية التابعين لها باستمرار للقيام بأعمالهم الأصلية بها ..

وعلاجا لهذه المشكلة نقترح :

ـ ان يصدر قرار وزارى بمعدلات العاملين بأقسام الخدمات تناسب اتساع مسئولياتها حاليا .

ـ تزويد أقسام الخدمات بالأعضاء الفنيين والموظفين الاداريين اللازمين طبقا لهذه المعدلات ، على أن يشملهم ذلك القرار الوزارى : بحيث ينص على تثبيت هؤلاء العاملين على قوة الخدمات ، مع حل مشكلة القائمين بالعمل منهم فعلا ..

ـ والا ينقل الى العمل بهذه الأقسام الا من كان ذا كفاية وخبرة كافية بأعمال القسم ..

ـ وان يفتح باب الترقى أمام العاملين بأقسام الخدمات على اختلاف مستوياتهم داخل أقسامهم : أسوة بنظرائهم بالادارات الأخرى ، وينظم سلم الترقى من : عضو فنى الى رئيس وحدة الى وكيل قسم ثم رئيس قسم..

ب ـ بعض الأمثلة عن المعوقات النوعية الخاصة بكل قسم :

١ ـ الصحافة المدرسية

عدم تخصيص ميزانية لها : ويقتضى ذلك ضرورة اعتماد ميزانية مستقلة للصحافة المدرسية أسوة ببقية الأقسام .

ـ والى أن يتسنى ذلك يتحتم الصرف عليها من بنود النشاط الاجتماعى والثقافى ومجالس الآباء ..

ـ كما يراعى أيضا : تخصيص ميزانية مستقلة لجماعات الصحافة بالمدارس من حصيلة مجلس الآباء ، والجمعيات التعاونية وحصيلة النشاط .

عدم وجود رئيس قسم متفرغ : حيث دأبت ادارة التنسيق بالوزارة على اختيار رؤساء ممن لم يسبق لهم ممارسة النشاط الصحفى ، أو ممن لم يدربوا عليه أو غير الراغبين فيه . وفاتها أن الأمر يقتضى شغل هذه الوظيفة ممن يحملون مؤهلا صحفيا أو ممن مارسوها عمليا أو دربوا عليها ميدانيا ..

قلة القوى البشرية : وهنا أيضا ألقت ادارة التنسيق بالوزارة بكل العبء على المناطق التعليمية فى أمر ندب هؤلاء ، وكأن القرار الوزارى ٧٢ لسنة ٩٦٢ الذى نظم هذه الأقسام : لا وجود له فى نظر من أصدروه ! ٠

عدم تثبيت المنتدبين : مما أدى الى اهتزاز عملهم ومستقبلهم ، ويقتضى الأمر حتمية تثبيتهم فى وظائفهم التى يشغلونها طبقا للسلم الوظيفى المقرر من الوزارة بشأنهم فى ١٢/٧/١٩٦٤ ٠

والمشرفون : ونوصى هنا أن تعد الادارة العامة للتدريب بالوزارة حلقات اعلامية لنظار وناظرات المدارس للتوعية الصحفية ، على أن يراعى ذلك عند تقويمهم سنويا ، مع ضرورة تشجيع نظار المدارس المتفوقة : ادبيا وماديا ٠٠٠

أما المدرسون المشرفون على الصحافة : فان ازدحام جداولهم لما يعوق الأداء الكامل لعملهم ، ويشكل خطرا يقضى على مهمة الصحافة المدرسية بها : لولا أن تدارك بعض النظار الأمر وعملوا على تخفيف جدول المشرف (من حصة الى أربع) حسب ظروف هيئات التدريس ٠٠٠

ولا يستقيم العمل ـ على ذلك الحال ـ الا بعد صدور الأمر بوضع ضوابط ثابتة لنصاب المشرف الصحفى وعمله ، مع تقويمه وتشجيعه ، وترشيح الجدد منهم الى حلقات التدريب ٠٠٠

٢ ـ الوسائل التعليمية

رفع مستوى خدمات الوسائل والتدريب عليها :

ـ وذلك بزيادة دورات التدريب المحلية فى مختلف شئون الوسائل لاكساب المعلمين الخبرة اللازمة فى هذه المجالات ٠

ـ مراجعة التسجيلات الصوتية التعليمية ـ بالتعاون مع التفاتيش الفنية المختصة ـ وتجديد ما لا يتمشى حاليا مع المناهج بعد أن حدثت بعض التعديلات بها ٠٠

ـ كما تقوم المنطقة بتدريب من يقع الاختيار عليهم لتدريبهم فرديا فى مجالات الوسائل المختلفة ٠

ـ وتدريب أمناء المكتبات على تشغيل اجهزة الوسائل التعليمية الموجودة بالمدرسة ، واعداد فهرس بطاقى لها ، وقيامهم بمعاونة مدرسى المواد كل فى ميدان تخصصه ٠٠ مع استصدار نشرة عامة بشأن جعل الوسائل وأجهزتها بالمدرسة منمسئوليات المكتباتالمدرسية ، على أن يقوم أمين المكتبة بأمر تداولها أسوة بما يتبعه بشأن الكتب الموجودة بالمكتبة ٠٠

● **القوى والامكانات البشرية : ونرى فى هذا الشأن :**

ـ تخصيص أحد المدرسين ليكون مشرفا للوسائل مع تخفيف جدوله، واذا لم يتيسر ذلك نقترح أن يوكل الى أمين المكتبة الاشراف عليها ، وتوضع فى عهدته الأجهزة والأفلام ، ويقوم بالاعلام عنها ومتابعة استخدامها لكل هيئات التدريس ...

ـ وفى حالة تعذر توفير الأعضاء الفنيين ـ بالقسم ـ للنقص الواضح فى هيئات التدريس عامة ـ نرى تكليف التفاتيش المختصة بندب أحد المفتشين للاتصال بقسم الوسائل للاسترشاد بكل الوسائل اللازمة لمادته ، مع اقتراح ومراجعة التصميمات اللازمة ليقوم القسم بانتاجها وتوفيرها للمدارس، واذا لم يتسنى ذلك فينتدب لهذه المهمة أحد المدرسين الأوائل أو مجموعة من المدرسين كل فى تخصصه ...

● **الامكانات المادية : ونقترح لذلك :**

ـ ان يتلقى مدير الخدمات من وكيل المنطقة خلاصة تقارير المفتشين الأوائل للمواد التى توضح احتياجات المدارس من الوسائل ..

ـ ويقوم المفتشون ـ كل فى مادته ـ بتكليف المدرسين الأوائل بعمل مسح شامل بكل الوسائل الخاصة بالمادة من : أجهزة ، نماذج ، مصورات ، خرائط ، أفلام ، أشرطة ... ومن واقع الموجود بالمدارس لأمكان الانتفاع بالرصيد الموجود فعلا وتوظيفه ، مع نقل الزيادات الى المدارس المحتاجة مما يخفف عن كاهل ميزانية الدولة ...

ـ ونظرا للنقص الكبير فى الوسائل والأجهزة بالمدارس : نرى ضرورة توفير الميزانية اللازمة لكى يتمكن القسم من تغطية كل المناشط التى تمارسها ...

ـ وتمكينا للقسم من تأدية الخدمات المطلوبة ـ فى اسرع وقت ، وعلى أوسع نطاق ـ نقترح تفويض رئيس قسم الوسائل سلطة ناظر مدرسة ثانوية من الناحية المالية والادارية فيتمكن بذلك من البت فى كثير من عمليات الشراء والممارسة ، والتغلب على كثير من معوقات الآداء المالية ...

٣ ـ المكتبات المدرسية

ومن أهم المشكلات :

● **العجز فى أمناء المكتبات المتفرغين :** ويقدر العجز فى عدد الأمناء فى حدود ٥٠٠ أمين وينتظر سداد هذا العجز فى مدى ثلاث سنوات ، ولعل الوزارة

نراعى وضع تخطيط لتوفير الأمناء اللازمين من خريجي قسم الوثائق والمكتبات، وغيرهم من المدرسين المدربين ومن المعينين عن طريق القوى العاملة مع تدريبهم قبل استلامهم العمل : **فأمين المكتبة المتفرغ من أهم العناصر لتحقيق رسالة المكتبة** • وأن تصدر الوزارة تعليماتها بألا ينقل أو يندب الى وظيفة أمين مكتبة من تقتضى ظروفهم الصحية توفير عمل مريح لهم فعمل أمين المكتبة لايقل أهمية عن التدريس •

● **اختيار العاملين المؤمنين برسالة المكتبات المدرسية** : وقد آن للوزارة أن ترسم سياسة شاملة للأهتمام بأختيار العاملين بالمكتبات من رؤساء الأقسام أو مفتشين أو أعضاء فنيين أو أمناء من ذوى الاهتمام البارز والروح الوثابة فى هذا الميدان مع عدم اغفال الأهتمام بهؤلاء العاملين بالميدان المكتبى ، حيث يصعب دفعهم الى التطوير والابتكار ورفع مستوى الأداء دون ضمان وتأمين مستقبلهم فى سلم الترقيات الحالى حيث يقتضى الأمر افساح المجال أمامهم بدرجة أوسع فى الترقيات •••

وعدم المسارعة لعلاج هذا الموقف يؤدى الى أمرين نلاحظهما فى الميدان وهما : عزوف العاملين بالمكتبات عن وظائفهم وتحولهم نحو وظائف التعليم العام • والأمر الثانى : الأشد أثرا ــ هو انعكاس هذه الحالة النفسية على مستوى الخدمة ومستوى الأداء •••

● **قصور الخدمة المكتبية بالمرحلة الأولى :**

ومن أبرز المشاكل **مكتبة الطفل** وما تعانيه من قصور عام فى الكم والكيف، والمكتبة فى هذه المرحلة فى حاجة الى الكتب والقصص التى تعالج موضوعات القراءة التى يميل اليها الأطفال وتدفعهم الى الأستمرار فى عملية القراءة الذاتية •••

ولعل الوزارة تلتزم بتنفيذ نشرتها العامة رقم ٢٠ فى ١٩٦٧/٢/١١ وتعين أمين مكتبة متفرغ من خريجي دور المعلمين والمعلمات فى المدارس التى بها مكتبات للأطفال نموذجية للاشراف عليها وعلى مكتبات الفصول •••

ولعلها أيضا تهتم بتوجيه دور النشر الى الاهتمام بالكتب المناسبة للأطفال، وتهتم كذلك بتدعيم مكتبات المراكز الثقافية الموجودة فى تفاتيش الأقسام التعليمية وأن تعين لها الأمناء المتفرغين لتحقيق أهدافها ــ تنفيذا لنشرة الوزارة السابقة •••

ويرجى من مفتشى الأقسام والمواد الأهتمام بالتفتيش على مكتبات المرحلة الأولى وتقييم نشاط المدرسين فى مجال الخدمة المكتبية فى تقاريرهم •••

● **الخدمة المكتبية بالمدارس الخاصة :**

يقل مستوى الخدمة المكتبية بهذا النوع من المدارس عن مستوى الخدمة

بالمدارس الرسمية لظروف كثيرة منها: مماطلة أصحاب المدارس الخاصة وتلاعبهم فى تنفيذ قانون التعليم الخاص ، ومنها قصور جهود بعض المسئولين بالمناطق وعجزهم عن ممارسة حقهم ازاء ذلك وعلاجا لهذا أرى: أن يصدر قرار وزارى يقضى بأن تقوم المناطق التعليمية بتجهيز وامداد المدارس الخاصة بالكتب والأثاث خصما من الاعانة المخصصة لكل مدرسة ، وأرى كذلك ضرورة اشتراك مفتشى المكتبات فى لجان تقييم المدارس الخاصة ، وعدم التراخى فى تطبيق نصوص القانون حتى يرتفع مستوى هذه المدارس ...

● **قصور الامكانات المادية :**

من حيث الاعتمادات المخصصة لشراء الكتب والمجلات والأثاث وأوجه النشاط المكتبى ، وهنا نقترح اعادة تحصيل رسم مكتبة فى المراحل المختلفة فى حدود ١٠٠ مليم فى بداية كل عام وتخصيص هذه الحصيلة للصرف منها على احتياجات المكتبة ونشاطها كما كان يسير بذلك العمل من قبل ...

● **تعثر تنفيذ حصة المكتبة :**

ويرجع ذلك أما الى ندب أمناء المكتبات لسد العجز فى تدريس المواد ، والى بعض النقص فى القوى البشرية ، والى عدم ادراج هذه الحصة فى الخطة الدراسية . ويرجى أن توضع تعليمات الوزارة الخاصة بتشجيع التلاميذ على الاطلاع الخارجى وتقويم أعمالهم لتكون عاملا أساسيا فى تقدير أعمال السنة وتوجيه المدرسين الى تدريس بعض أجزاء المنهج داخل المكتبة والاستفاده بالمراجع الموجودة بها والمتصلة بالمنهج .

● **قلة اقبال المدرسين على القراءة :**

وهنا نرجو الزملاء المدرسين تغيير نظرتهم فى الاعتماد على الكتب المقررة فقط واعتبار النشاط المكتبى جزءا هاما من منهج تربية التلميذ .. وعليهم أيضا الاستزاده من مناهج العلم المتجدد ، المتدفق فى سرعة مذهلة : تحتم عليهم ضرورة الاطلاع العميق ...

ولقد أعدت الوزارة نشرة فى ١٩٦٨/١/١٠ ليضع النظار ومفتشو المواد ـ فى أعتبارهم ـ نشاط المدرس فى مجال الخدمة المكتبية عند تقويمه ...

● **قلة أهتمام دور المعلمين والمعلمات بتنفيذ منهج الخدمة المكتبية :**

ويجب أن نبرز ـ هنا ـ ضرورة العناية الشديدة بقراءة الطلاب الحرة فى مكتبات الفصول ، ومكتبة المدرسة ، ومناقشتهم فيما قرأوا للوقوف على مدى فهمهم وتفكيرهم مع أهتمامهم بقراءة المراجع وتدوين المذكرات عنها ...

ولعل حصة المكتبة المقترحة لهذه الدور توضع فى صلب الجدول المدرسى :

حيث أن خريجى هذه المعاهد سيسند اليهم تنشئة الجيل الصاعد ، وسيلقى على عاتقهم أمانة تعليمهم وغرس عادة القراءة فيهم .

٤ ـ قسم الامتحانات

ـ الى أى مدى يمكن أن تسهم الامتحانات فى رفع مستوى الأداء بالمدرسة ؟

يمكن ذلك عن طريق التعرف عن الأخطاء الشائعة التى يقع فيها الطلاب فى اجاباتهم فى مختلف الأسئلة . ودراسة هذه الأخطاء ودراسة فاحصة للوقوف على أسبابها ثم بحث كيفية التغلب على هذه الأسباب .

ـ أهم المعوقات التى تعترض سير العمل بقسم الامتحانات وكيفية التغلب عليها :

١ ـ تكوين أقسام الامتحانات : الملاحظ أن رياسة القسم تسند غالبا الى أشخاص لم يتمرسوا بالعمل بهذه الأقسام ـ كذلك فان اختيار الأعضاء الفنيين لا ينبنى غالبا على الصلاحية وانما على الصدفة أو غيرها ...

ونظرا لخطورة هذا القسم وحساسيته فانه يتحتم أن ينتخب أعضاؤه الفنيون من خيرة المدرسين عملا وخلقا على أن يتوافر فيهم الأستعداد لهذا النوع من الأعمال . وبديهى انه يرشح من هؤلاء من يشغل وظيفة وكيل للقسم ...

٢ ضيق الأماكن فى امتحانات النقل وقلة عدد الملاحظين اصبحت مشكلة مزمنة ولا سبيل الى حلها الا بالاستعانة بالمدارس الابتدائية وذلك بوقف الدراسة فى الصفوف الثلاثة الأولى بالمدارس الابتدائية أثناء امتحانات النقل . والاستفادة بأماكنها ومدرسيها فى هذه الامتحانات .

٣ ـ مشكلة تقدير الدرجات فى امتحانات النقل : نشأت هذه المشكلة من ضيق الفاصل بين امتحانات النقل والامتحانات العامة ، والحل السهل والوحيد هو افساح المجال بين هذه الامتحانات بحيث لا يقل عن ثلاثة أسابيع.

٤ ـ مشكلة امتحانات المدارس الخاصة : وأبرز ما فيها :

أ ـ صورية درجات أعمال السنة .

ب ـ عدم استجابة بعض هذه المدارس لسداد نفقات الامتحان للمدارس الرسمية . والحل الذى نراه هو مزيد من الرقابة على درجات أعمال السنة ، كذلك وضع الوزارة لنظام عام يحسم مسألة نفقات الامتحان بما لا يدع مجالا للأجتهاد بالمناطق .

٥ ـ التدريب

لما كانت وظيفة التدريب الأساسية تنحصر فى تنمية العاملين وتحسين العمل والانتاج فلابد من دراسة كافة المعوقات التى تعترض سبيله والعمل على

تذليلها والتخلص منها حتى يجد العاملون فى التدريب منطلقا للزحف نحو تحقيق أهداف المجتمع العليا ، وحينئذ يجب **أن يؤخذ فى الاعتبار المسائل الآتية : ـ**

أ ـ من الناحية الميدانية التربوية :

ـ بالنسبة لبرامج التدريب المركزية : فتعقد الادارة العامة للتدريب بالوزارة اجتماعات دورية لرؤساء الأقسام بالمناطق التعليمية لمدارسة شئون التدريب المركزية والمحلية ، مع أخذ رأى أقسام التدريب فى تخطيط البرامج المركزية ، ومثال هذه البرامج ما يختص بأعداد القادة فى مجالات الخدمات التعليمية المختلفة ...

ـ تنظيم عمليات متابعة الدراسين وتقويمهم للأطمئنان الى العائد من كل حلقة تدريبية وما أحدثته من آثار فى المجال التطبيقى . واعتبار التقارير السنوية الرقمية من أهم حوافز التدريب التى صدرت بشأنها نشرة الوزارة رقم ١٧٠ فى ١٩٦٧/١١/٢ حيث لا يفوز بالأمتياز مثلا من لا يستجيب لحضور البرامج التدريبية ...

ـ اعادة النظر فى قانون التعليم الخاص ، وتعديله وأضافة الضمانات والحوافز التى تكفل استجابة العاملين فى المدارس الخاصة لحضور برامج التدريب أسوة بالمدارس الرسمية والمعانة ...

ب ـ من الناحية القومية :

ـ التغيرات الاجتماعية والقومية التى حدثت فى مجتمعنا العربى .

ـ ليس هناك أنفصال بين العمل السياسى والجهد التربوى والتعليمى ، بل أن التعليم فى حد ذاته عمل سياسى فى المجتمع الاشتراكى العربى ..

ـ موازنة **العائد** من العملية التعليمية مع ما ينفق من أموال وجهود ، وضرورة التخلص من **الفاقد** فى التعليم .

ـ تتبع التطور العلمى والتكنولوجى السريع فى عالمنا الحالى ...

ـ ضرورة تأصيل الوعى الاشتراكى فى الجماهير ...

جـ ـ فى صدد حتمية التطور الاشتراكى فى بلدنا :

ـ ضرورة العمل على تكوين المعلم الاشتراكى الذى يتصف بالقدرة على توعية الجماهير فى سبيل آستمرار الدفع الثورى .

ـ والتبصير بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعيةوالسياسيةوالعسكرية لتتحقق مؤازرة كاملة من القوى الشعبية والقاعدة الجماهيرية والجبهة الداخلية لأحراز النصر الكامل ...

من واقع العمل الميدانى فى حقل الخدمات : (بمنطقة شمال القاهرة)

أمثلة لبعض الاتجاهات والتجارب الرائدة فى سبيل رفع مستوى الأداء :

أ ـ تجربة رائدة فى ميدان خدمات الوسائل التعليمية :

١ ـ « ضابط أتصال الوسائل » أو المدرس المسئول عن الوسائل التعليمية بالمدرسة :

ـ قامت التجربة ـ منذ سنوات ـ بأختيار أحد المدرسين الممتازين فى كل مدرسة ثانوية وأعدادية ليكون عامل اتصال ، وهمزة الوصل بين القسم والمدرسة ...

ـ وقام القسم بالاتفاق مع المدارس بأختيار هؤلاء المدرسين ممن لهم خبرات واسعة فى الوسائل وميل طبيعى وايمان سليم بأهميتها ، وقدرة على التعاون مع بقية زملائه : للنهوض بهذه الناحية التربوية ...

ـ ولقد حدد القسم لهؤلاء « الضباط » اختصاصاتهم وأعمالهم فى وضوح تام ، وتمكينا لهم من ممارسة هذه المهمة والقيام بمسئولياتها الفنية : قام القسم بتدريبهم عمليا ونظريا على أيدى أكبر الاخصائيين فى هذا الميدان من أساتذة كلية التربية وكلية المعلمين والادارة العامة للوسائل : باشراف مدير الخدمات .

ـ كما نجح القسم فى موافقة المنطقة على تخفيض حصص هؤلاء الضباط (بنحو أربع حصص أسبوعيا) ، كما قام القسم أيضا بالاتفاق مع التفاتيش المختصة بتثبيت هؤلاء المدرسين فى مدارسهم بقدر المستطاع : استكمالا للتجربة الرائدة وتمكينا لهم من الاستمرار فى الخدمة فى هذا الميدان ...

ـ كما تم الاتفاق مع مفتشى المواد بمراعاة هؤلاء المدرسين أثناء التفتيش الحكم على مدى ايمانهم وتنفيذهم للتوجيهات وفاعليتهم داخل الحقل التعليمى .

ـ كما تابع مدير الخدمات نشاط هؤلاء « الضباط » عن طريق الزيارات والتوجيهات والاجتماعات فكان نجاح التجربة رائعا ...

٢ ـ المكتبة الشاملة :

ـ وفى محاولة أخرى ناجحة ـ عن طريق أقتراح فكرة **«المكتبة الشاملة»** حاول القسم أسناد مسئوليات ضابط الاتصال الى أمين المكتبة : وهو من عمد العاملين فى ميدان الخدمات التعليمية : ومتفرغ فى عمله للخدمات عامة ...

ـ وسارت التجربة فى بعض المدارس الثانوية والاعدادية ، وأسندت كل عهد الأجهزة والوسائل والأشرطة الى أمين المكتبة : فنجحت التجربة الى أقصى الحدود . مما شجع على تدريبنا لأمناء مكتبات المدارس على استخدام وتشغيل أجهزة الوسائل : فصادفت الفكرة استحسانا بالغا وقام القسم بدفع التجربة الى الوزارة عسى أن تنجح وتلاقى تشجيعا وقبولا من المسئولين : فتعمل على تعميمها بمدارس الجمهورية ...

ب ـ وتجربة فى مجال خدمات المكتبات المدرسية : لتدريس مادة العلوم بالمرحلة الاعدادية :

● **بدأت هذه التجربة** وفى ذهن المخطط لها سؤالان :

الأول : هل يمكن أن تسهم المكتبة اسهاما فعالا فى تحويل التيار القرائى الجارف نحو القصة ، وتعديله نحو مادة العلوم : فى عصر التقدم العلمى والتكنولوجى السريع ؟ •

والثانى : والمكمل للأول : وهل يمكن أن تسهم المكتبة فى انماء الحصيلة العلمية للمنهج المقرر واثرائها ؟؟

● **وسارت التجربة على أساس :**

ـ تقسيم المنهج الى أصغر وحداته : فى كل صف بالمرحلة الاعدادية ـ مع ربط دراسة هذه الأجزاء بالمكتبة :

أ ـ عن طريق تقديم كافة الوسائل المعينة لهذه الدراسة بالمكتبة •
ب ـ مع تقديم قائمة وافية بالكتب التى تخدم هذه الأجزاء •
جـ ـ مع القيام بنشاط اعلامى مناسب بين التلاميذ وهيئة تدريس المادة •

ـ وكانت النتيجة : ان أرتبطت الوسيلة + الكتاب + المنهج ارتباطا كاملا ••

● **وعند تقييم هذه التجربة :** كان من دلائل نجاحها :

١ ـ مضاعفة ميل التلاميذ لدراسة مادة العلوم بشغف تام : حيث قد خرجوا عن المألوف داخل جدران الفصل !

٢ ـ خدم المدرسون المنهج خدمة عملية وتطبيقية وواقعية ناجحة ، وخاصة وقد لمست يد التطوير الشامل لهذه المادة : فوجدوا فى المكتبة الشاملة : الميدان العلمى والتربوى الملائم •••

٣ ـ وازداد الاتجاه القرائى عامة لدى التلاميذ فى بقية المواد الدراسية •

حـ ـ واتجاهات ناجحة فى مجال التدريب

● **نقل التدريب الى حيث يوجد الدارسون :**

اتجهت المنطقة الى توزيع البرنامج التدريبى الواحد على مراكز عدة فى نواح متفرقة بدلا من تركيزه فى مركز تدريبى واحد • وقد نتج عن ذلك حلول لمشكلات عدة منها :

ـ أن يكون مكان التدريب فى متناول تحرك الدارس وقريبا من مقر عمله ، وفى ذلك توفير للوقت ولمشقة الأنتقال ونفقاته .

ـ أن يتمكن المشرفون المحليون من الأسهام فى تدريب مرؤوسيهم .

ـ توفير الجو الملائم لاكتساب الخبرة ، والبعد عن الازدحام والضوضاء الناتجة عن كثرة التجمهر عندما يحشر الجميع فى مكان واحد للتدريب .

ـ يزيد اقبال الدارسين على مثل هذه الدراسات حيث لا يجدون ذريعة للتخلف ، وبخاصة حينما يكون المكلف بالتدريب والتوجيه هو الرئيس المباشر للدارسين .

ولقد نفذ هذا الاتجاه فى برامج المرحلة الابتدائية ، وساعد على ذلك كثرة عدد الدارسين حيث أمكن تعميمه على مستوى الأقسام التعليمية ..

ولرفع مستوى العملية التدريبية كان الخبراء والمختصون من مفتشى المواد والمفتشين الأوائل . يتبادلون المرور والاشراف على هذه المراكز لتقديم المعونة اللازمة .

● وتنظيم الدراسة فى عدد كبير من البرامج : **على شكل بحث المشكلات الميدانية** : ارتبط الاتجاه السابق باتجاه آخر ـ فى التدريب ـ أمكن تنفيذه فى عدد من البرامج بأن جعلت الدراسة فيها على صورة **بحث المشكلات النابعة من الميدان** : حيث يشعر الدارس بقيمة التدريب وجدواه .

ويشترك ـ مع الدارسين بطبيعة الحال ـ رؤساؤهم المباشرون موجهين ومعاونين فى بحث حلول هذه المشكلات والاتفاق عليها . وقد نتج عن ذلك فى عدد من البرامج : توصيات كان لها أكبر الأثر فى تحسين العملية التعليمية، ومثل هذه الدراسة تعتبر حافزا على الاقبال والاهتمام بالتدريب ..

ونكتفى هنا بمجرد الاشارة الى تلك الأمثلة من التجارب والاتجاهات فى سبيل رفع مستوى الأداء بمدارسنا: عن طريق الخدمات التعليمية فى الميدان، والميدان فيه متسع لمئات التجارب الرائدة ، وفيه متسع للجميع ...

التخطيط التربوى

د. ابراهيم عصمت مطاوع

فلسفة التخطيط وأهدافه فى المجتمع العربى :

ان مجتمعنا العربى فى هذا العصر المتطور من تاريخ البشرية يعيش فى معركة مستمرة يناضل فيها من أجل التطلع لمستقبل أفضل وحياة أسعد ، فيعمل بغير هوادة لاعادة تنظيم نفسه وتشكيل حياته ، ورسم أوضاعه على أسس عربية خالصة ، ونابعة من ظروفه وواقعه ، ونضاله عبر تاريخه الطويل وحضارته العريقة ، يكتشف من خلالها موارده وطاقاته ويوجهها الى حيث يأمل ويتطلع .

ومجتمعنا العربى فى هذه الفترة الحاسمة من تاريخه اذ يتحرك على طريق التقدم حركة سريعة طليقة ويتطور من يوم لآخر يستقرىء تاريخه الطويل المجيد ليهتدى به الى غده ومستقبله المشرق . وهو على هذا النحو من التفكير لتدبير مستقبله وغده يعمل على التنسيق بين حاجات أفراده ومطالب جماعاته وبين موارده وامكانياته فى اطار أهداف مرسومة واضحة . **وهذا التنسيق بين رغبات المجتمع وأفراده وبين الامكانيات والموارد هو ما يعبر عنه ببساطة « بالتخطيط »** .

ومجتمعاتنا العربية وهى تاخذ بفكرة التخطيط تعمل على دراسته علما وفنا ، تحدد أسسه وقواعده ومستلزماته لكى **ترسم لنفسها بذلك أسلوبا علميا سليما تقيم عليه مخططاتها خلال عمليات التطور والتقدم** ، وكل مجتمع ناهض يعتبر القوى البشرية الأساس والركيزة فى تنمية ثروته الوطنية. ومن أجل ذلك يعمل على اعداد الانسان الفرد ذهنيا وفنيا واجتماعيا للوفاء بمطالب الحاضر وتطلعات المستقبل ، وبعد تكوين المواطن المستنير الذى يفكر ويدرك ، ويبتكر ويبرع ، ويعبر عن رغباته ، ويترجمها الى مشروعات وانجازات وانتاج من أهم الأمور التى تعنى بها مجتمعاتنا الحديثة ، كذلك يعتبر تعريف المواطن بما يواجهه مجتمعه من مشكلات ، ودوره فى ايجاد الحلول لها ، ووقوفه على أساليب الاستثمار لرفاهية الجماعة : من أهم عوامل التقدم فى بناء أى مجتمع .

هذا الى أن تزايد مجتمعاتنا السكانية مع تزايد مطالبهم يدفعنا الى مزيد من التفكير والبحث ، ومزيد من العمل والعرق لمزيد من الانتاج. فاطراد الزيادة فى تعداد السكان يشكل خطرا كبيرا على مجتمعنا العربى لأنه يحدث ضغطا

مستمرا على موارد الوطن واقتصادياته ، هذا الى جانب انه يتطلب زيادة مستمرة فى القوى العاملة المدربة ، **ولهذا فان حتمية التفكير فى المواءمة بين كل هذا وبين استثمار مواردنا الطبيعية والبشرية تستدعى ضرورة الأخذ باسلوب التخطيط** وخاصة بعد أن ثبت بالتجربة أن التخطيط ضرورة عصرية لا غنى عنها باعتباره أسلوبا فى حياة المجتمعات الناهضة وتنميتها .

والتخطيط علاوة على أنه طريقة فى التفكير ، فهو مدخل لرسم أساليب العمل ، فمجتمعاتنا مضطرة فى هذه الآونة بالذات الى أن تفكر فى رفع مستوى معيشة أبنائها ومواطنيها مستهدفة التطلع الى مستقبل يسوده الاستقرار والاطمئنان ، ومن هذه الزاوية أيضا تظهر حاجاتنا الى التخطيط .

ان الأخذ بفكرة التخطيط ليس معناها مجرد التفكير والتدبر فقط ، ولا معناه مجرد رسم المشروعات وتنفيذها فحسب ، بل معناه أيضا أسلوب فى التعايش يؤدى الى التعاون بين الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف عامة رسمها فكر جماعى . ومن أجل ذلك **تؤمن الدول الناهضة بالتخطيط كأسلوب للحياة** تكفله بالرعاية وتقيم عليه تنظيم شئونها وتتخذه طريقا للعمل الجماعى التعاونى الهادف .

ومن حسن التوفيق أن المجتمع العربى الذى ننشده ونتطلع اليه قد تحددت معالمه ورسمت أهدافه ووضح طريقه فى ارساء قواعد العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وفى محاربة الاستغلال والانتهازية وفى زيادة الانتاج والخدمات مع توافر حسن الأداء لخلق مجتمع الرفاهية والسعادة .

ولهذا فالاتجاه الى التخطيط انما هو خطوة على الطريق لخلق هذا المجتمع العربى الجديد فى اطار حياة أفضل .

وعلى الرغم من أن التخطيط يأخذ عادة شكل تقديرات مالية ويضع فى الاعتبار الأول السياسة الاقتصادية التى ترمى الى تحقيق أهداف معينة تقاس فى أغلب الأحيان وفقا لمعايير اقتصادية مألوفة مثل الدخل القومى وحجم الاستثمار ودخل الفرد ، الى غير ذلك من الاصطلاحات الاقتصادية ، الا أن تجارب الدول المختلفة فى هذا الميدان أثبتت أنه لا يمكن فصل الجوانب الأخرى من حياة المجتمع عن أية خطة يقصد بها تنميته كما لا يمكن اعتبار التخطيط الاقتصادى مجرد اطارات فى المحيط المالى وحده وليس لها أى أثر اجتماعى أو تكنولوجى على المجتمع . وعلى ذلك **فالتخطيط عملية شاملة لجوانب حياة مجتمعاتنا المتعددة** يتصل بعضها ببعض اتصالات مباشرة ، ومن ثم يتصف **التخطيط السليم بتكامل الصورة والشمول** ، تحاول المجتمعات فى اطار التعرف على مقومات حياتهم ، وحصر مواردهم والسعى بها نحو تحقيق أهدافهم .

وعمليات التخطيط وان كانت فى بادىء الأمر تبنى على نوع من التصور والافتراض ، الا انها يجب أن تربط بين هذا المجال التصورى وبين مجالات

التطبيق والتنفيذ ، وأن **تقدر احتمالات النجاح والفشل** ، وذلك بعد أن يتم الربط بين الامكانيات والوسائل • والمتبع أن تضع الدولة أولا أهدافها بشأن الاقتصاد القومي وحدة متكاملة وتحدد أهدافها الانتاجية التي تتضمن المشروعات الخاصة والعامة وتلك التى تؤدى خدمات لها أهميتها الخاصة فى نظر الدولة •

ويمكننا فى ضوء ما ذكرناه عن مفهوم التخطيط أن نلخص فيما يلى **بعض أغراض التخطيط الرئيسية :**

ـ محاولة زيادة الدخل القومى ومن ثم زيادة دخل الفرد بقصد الارتفاع بمستوى الحياة عامة وهو فرض ينبثق من رغبة الانسان الفرد فى تحسين معاشه وينبثق من سعى الدولة الى رفاهية المجتمع •

تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص الذى يعد بحق مفتاح العدالة وذلك بالمساواة بين أصحاب القدرات والطاقات المتعادلة ، فعلى قدر علم المرء وخبرته وجهده وكفاحه يكون قدره فى الميزان الاجتماعى •

زيادة الكفاية والمهارة وتشجيع بذل الجهد والابتكار بقصد اعداد القوى البشرية اللازمة لمجالات النشاط فى المجتمع وتأهيلها للعمل على زيادة الاستثمار وزيادة الانتاج •

ـ زيادة الخدمات التى تقدم للمجتمع نتيجة لزيادة الدخل القومى •

ـ خلق مجالات جديدة للعمل، تقل فيها فرص البطالة ويزداد بها الرخاء •

ومخططات التربية والتعليم فى مجال التخطيط العام للدولة لا تخرج عن كونها وسيلة من وسائل الانتاج والاستثمار : فالعلم لا يعد الفرد لكسب العيش فحسب ، والتربية لا تعمل على تنمية الشخصية الانسانية فقط ، بل انهما أصبحا معا عنصرين أساسيين فى تشكيل حياة المجتمع وحياة الفرد على السواء، وفى النهوض بالأمم ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا ، وفى تطوير المجتمعات ودفعها الى الأمام فى طريق التقدم والسمو •

والمخططات التربوية تتضمن كل ما يتصل بصنع الانسان الحر القادر على التكيف فى مجتمعه فى صورته الجديدة وكل ما يجعله متمكنا من قدرته على صنع حياته وحياة مجتمعه فى تعاون تام مع غيره من بقية مواطنيه ، ومن أجل **ذلك دخلت عمليات التربية والتعليم فى اطار التخطيط العام للدولة وأصبح التخطيط التربوى يسير جنبا الى جنب مع خطة الدولة فى التنمية** • وبعبارة أخرى **دخل التخطيط التربوى ضمن الاطار الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع** ، كما أصبح له دور ايجابى فى عمليات التنمية فى جميع مظاهرها وميادينها ودوره أيضا فى تقدم المجتمع فى جميع أدواره ومستوياته والمفهوم أن التخطيط التربوى علاوة على أنه يعنى باعداد الأفراد وتدريبهم فى شتى مجالات الحياة لكى يسهموا فى خطة التنمية ، فانه يتضمن أيضا تخطيطا

للقوى البشرية فى المجتمع ، فهو يتناول الالتحاق بمدارس كل مرحلةتعليمية وتتبع الخريجين والوقوف على مدى كفاياتهم الفنية كما يتناول تركيب الهيكل التعليمى والعلاقة البشرية بين مراحله المختلفة . وهذه كلها من عناصر العملية التعليمية التربوية .

والذى نريد أن نؤكده **فى مجال التخطيط للقوى البشرية** ، ان اعدادهـا وتدريبها على مستويات : يعد عنصرا خطيرا فى عمليـة التخطيط القومى ، بل **يعد حجر الزاوية فى مخططات التنمية** ، وان تدعيم الاقتصاد القومى وتحقيق الرخاء يقتضيان اعداد الجهاز البشرى وتدريبه على مستويات طيبة من الكفاءة والمهارة وهذا يستدعى بطبيعة الحال **ضرورة التنسيق بين السياسة التعليمية والحاجة للكفايات المختلفة** . ولا يمكن أن يتحقق هـذا التخطيط التربوى الا بوجوده داخل التخطيط القومى العـام للدولة وعلى أسـاس من الاحتياجات للاقتصاد القومى .

ان التخطيط التربوىضرورة تحتمها تطلعات المجتمع العربى، وهو ضرورة تقتضيها خطط تنميته ، ومن ثم كانت أهدافه لا بد أن تتضمن :

ـ اعداد المواطنين جميعا اعدادا سليما تتكامل فيه نواحى نموهم الجسمية والعقلية والروحية والسلوكية والقومية حتىيتمكنوا منأن يحيوا فىمجتمعاتهم حياة عزيزة كريمة ، وان يعملوا وينتجوا ويسهموا فى بناء هذه المجتمعـات بايمان قوى واستجابة لا تتزعزع بفلسفاتها وشعاراتها .

ـ اتاحة الفرصة المتكافئة لأبناء المواطنين جميعا وبناتهم على السواء فى الحصول على قدر أساسى مناسب من التربية والتعليم لكى يصبحوا مواطنين مستنيرين صالحين ، مع السماح لذوى الاستعدادات والكفايات الذهنية منهم بمواصلة التعليم فى مراحله العليا .

ـ بث حب العمل وتقديسه فى نفوس النشء ، باعتبار أن العمل شرف وحق وواجب وحياة ، وعلى هـذا يجب أن نعنى بمزج مناهجنـا التعليميـة بالمناشط العملية والتطبيقية ، وكذلك نعنى بالتعليم الفنى عناية لا حد لهـا مع اعتبار أنه الوسيلة الأولى لتحقيق أهداف خطط التنمية .

ـ تنشئة الأبناء على الاعتزاز بوطنهم العربى الخالد وعلى الايمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها .

ـ مشاركة العالم فى تطوره العلمى والفنى والأدبى والاجتماعى والعمل على تدعيم التعاون الثقافى العربى تعاونا مستمرا فى سبيل التفاهم والوحدة الفكرية العربية .

ـ تكوين مجتمع عربى يؤمن بالله ورسله وكتبه ويعتز بعروبته ويتمسك بمبادىء الحق والخير ويقدس العدالة الاجتماعية ويستهدف المثـل العليـا فى

سلوكه ويملك أسباب القوة والعمل الايجابى ويناضل ويكافح فى سبيل تدعيم نهضة العرب وتثبيت مكانتهم وتأييد حقهم فى الحياة الحرة الكريمة .

تخطيط التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة :

تعتبر فكرة التخطيط للتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة فكرة ثورية ترسم معالم الانطلاق نحو تحقيق المبادىء الاشتراكية التى نادت بها الثورة ، ولو أن للتخطيط التربوى فى مصر جذورا نشأت مع نشأة النظام التعليمى الحديث . فالتعليم فى أى بلد يقوم على الوفاء بحاجات المتعلمين وحاجات المجتمع الذى يعيشون فيه ونشأة نظامنا التعليمى فى أوائل القرن التاسع عشر نتيجة لعملية تخطيطية تطلبتها احتياجات المجتمع فى ذلك الوقت ، فقد دلت نشأة المدارس المتعددة التى تمد المجتمع المصرى بأنواع مختلفة التدريب من القوى البشرية التى كان التطور فى حاجة اليها فى ذلك العصر من أطباء ومهندسين وضباط للجيش وخلافهم ، على وجود بعض الوعى الذى ربط التخطيط للمشروعات التعليمية بتدريب القوى العاملة التى تحتاجها مشروعات الدولة ووظائف أجهزتها المختلفة .

الا أن عمليات التخطيط فى تلك الفترة المبكرة من تاريخ نظامنا التعليمى لم تكن شاملة متكاملة، بل كان ينقصها الوعى الواضح بالأولويات الأساسية، بدليل نشأة المدارس العالية قبل المدارس الابتدائية فى ذلك الحين .

ثم أخذت مبادىء هذا الوعى تتطور وتنمو وتزداد وضوحا لدى القائمين على أمر التربية والتعليم فى بلادنا وأخذت صورا عديدة من تقدير الزام المرحلة الأولى ثم فى اصلاح التعليم الثانوى وتنويع مدارسه بما يلائم حاجات المجتمع فى تطوراته الأخيرة حتى قامت ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ .

وبقيام ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ اخذ وجه مجتمعنا يتغير : فتغير فى شكله السياسى والاقتصادى والاجتماعى وبالتالى تغيرت أهدافه بل ووسائله لتحقيق هذه الأهداف . وسياسة التعليم وهى جزء من السياسة العامة للمجتمع ومكونا من مكوناته لا بد ان ترتبط بشكل المجتمع الجديد ارتباطا وثيقا للدرجة التى تتأثر به وتؤثر فيه .

وحتمية مطابقة السياسة التعليمية لسياسة المجتمع ، فى أن تكون أحد عناصرها الأساسية ، وبذلك تكون محققة لأهدافها ومساعدة للاسهام فى أى تطور مقصود لعملية بناء المجتمع . وسياسة التنمية الاقتصادية أو التنمية الاجتماعية من جهة أخرى لا تستقل فى تخطيطها ورسمها عن الخطة التعليمية ذلك لأن الحاجة الى القوى البشرية العاملة واعدادها للعمل والانتاج عملية ترتبط كل الارتباط بوظيفة التعليم فى المجتمع .

ومن المسلم به أن تخلف التعليم أو ابتعاد سياسته عن مجالات التنمية

الاقتصادية والاجتماعية يعطل التطور الاقتصادى والاجتماعى ، وكذلك **اذ لم ترتبط سياسة الاعداد والتخريج فى المدارس باحتياجات خطط التنمية فى مجالاتها المختلفة فانما يؤدى ذلك الى ضياع الجهد والأموال •**

وعلى هذا فان التنسيق بين سياسة التعليم والسياسة الاقتصادية والاجتماعية واعداد القوى البشرية اللازمة لمجالات العمالة فيها علىمستوياتها المختلفة أمر حتمى لضمان سير الجهود كلها فى اتجاه واحد تتحقق من خلاله الوصول الى الأهداف التى يتطلع اليها المجتمع •

والواقع أن هناك عدة عوامل يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند ربط سياسة التعليم بخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية واحتياجاتها من القوى البشرية والمستوى الثقافى والمهارى الواجب توافرهما فيها ، وهى :

- تحديد أهداف مراحل التعليم تحديدا دقيقا •
- الاتفاق على المستويات الثقافية والمهارات الواجب توافرها فى خريجى كل مرحلة •
- تحديد المستوى الثقافى الذى يصلح لأن يكون أساسا للقبول بمرحلة تعليمية أعلى يتابع فيها الفرد دراسته دون تعثر •
- تحديد مدة الدراسة بالمراحل التعليمية بالقدر الذى يحقق أهداف هذه المرحلة ويوفر للفرد فيها الحصول على الخبرات والمهارات المطلوبة •

هذا الى جانب توافر عناصر العملية التعليمية الأخرى وهى الخطة الدراسية والمناهج والكتاب والمعلم الكفء وتحديد كثافة الفصل •

ومما لا شك فيه أن الدول النامية وهى تتطلع الى الارتفاع بمستوى دخلها القومى تتجه الى الكشف عن مواردها وامكاناتها الطبيعية لاستغلالها الى أقصى حد فتعمل على الاتساع الأفقى والرأسى فى الزراعة والتنقيب فى باطن الأرض للكشف عن الثروات المدفونة واقامة المصانع المختلفة مستهدفة من وراء ذلك زيادة حجم مواردها المالية • وهى اذ تسعى وراء ذلك لا تنسى تقديم مزيد من خدماتها فى مجالات الخدمات المختلفة وصولا بشعوبها الى مستوى أفضل من الحياة •••

ومن الأمور البدهية أن الكشف عن الثروات الطبيعية واستغلالها لابد وأن يصاحبه ويتمشى معه جنبا الى جنب استغلال لموارد البشرية القادرة على صنع الحياة وتشكيلها على أرض هذه المجتمعات النامية ، والتعليم فى هذا الاطار هو المجال الطبيعى لاعداد الموارد البشرية وتحريك طاقاتها الخلاقة ، وعلى هذا الأساس يصبح التعليم مجالا من مجالات الانتاج والاستثمار •

ومن الحقائق المسلم بها أنه **بقدر ما يصرف على التعليم فى مراحله المختلفة**

بقدر ما يزيد أو ينقص عائدنا من النشاط الاقتصادى فى مختلف مجالاته ، الا انه في الوقت نفسه يجب أن يتجه تخطيطنا الى عملية موائمة يبرز فيها التوازن بين ما يصرف على التعليم فى مراحله المختلفة وبين مجالات النشاط الاقتصادى ومجالات الخدمات فى حدود مواردنا المتاحة ، وكذلك بالنسبة لما نتطلع الى تحقيقه فى المستقبل • ولا بد أن يؤخذ فى الاعتبار ان عملية المؤاءمة بين ما يصرف على التعليم وبين مجالات النشاط الاقتصادى الأخرى ، التقديرات الحقيقية للانفاق التعليمى الذى يسد حاجة مجالات المناشط الاقتصادية والاجتماعية من القوى العاملة على مستوياتها المختلفة كذلك لابد من المواءمة داخل اطار ميزانية التعليم نفسها بما يتناسب مع أولوياتها والأهداف التى ألزمت الدولة نفسها به فى مراحله المختلفة ، فيراعى اتساع حجم الانفاق مثلا على التعليم الثانوى العام وفى الكليات والمعاهد العليا النظرية •

وقد أعد تخطيط شامل لجميع مراحل التعليم فى الجمهورية العربيةالمتحدة يرتكز على احتياجات البلاد من القوى البشرية وتدبير الوسائل والامكانات لمقابلة هذه الاحتياجات فى برنامج مرسوم واضح المعالم محدد •

وقد روعى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم لجميع المواطنين دون تمييز ، كما روعى أن يتمشى التخطيط التعليمى مع خطط التنمية الاقتصادية ومضاعفة الدخل القومى ، وأن يتمشى مع التطورات العلمية والاجتماعية التى يمر بها مجتمعنا العربى ، وأن يلاحق هذا المجتمع ما بلغته المجتمعات الأخرى ولا يتخلف عنها •

والتخطيط المتعليم فى مجتمعنا الحاضر يقع على عاتقه مواجهة الزيادة المطردة فى عدد السكان بجانب الوعى التعليمى المتزايد بين الجماهير ورغبتهم الأكيدة المستنيرة فى متابعته الى أقصى حد ممكن فضلا عما تلقيه علينا مسئولياتنا القيادية تجاه الدول العربية الشقيقة والأفريقية والآسيوية الصديقة •

وكذلك يأخذ تخطيطنا التعليمى فى اعتباره الامكانيات المادية المتاحة له فى مجتمع نام والقدرات المتنوعة للمتعلمين ، ولا يغفل الهدف المقترن بكل هذه العمليات من رفع مستوى الأداء والارتقاء بالعمليات التعليمية **لاعداد المواطن العربى الذى يجب ان تتوافر فيه هذه المواصفات القدرة على :**

١ ـ التفكير والعمل والانتاج بما يعود على الجماعة بالنفع •

٢ ـ الحساسية الاجتماعية بمشكلات الجماعة وصالح المجموع ، والاسهام فى تحقيق أهداف تلك الجماعة •

٣ ـ استعمال الاسلوب العلمى المنظم فى حل المشكلات الحقيقية التى تواجه الفرد وتواجه مجتمعه •

٤ ـ تفهم أن تعليمه يجب أن يعود بالنفع على جميع الأفراد وليس على فئة معينة منهم ٠

٥ ـ ايثار الصالح العام على الصالح الخاص ٠

٦ ـ تيسير العمل بصورة تعاونية بينه وبين زملائه ٠

٧ ـ ادراك النتائج الاجتماعية التى تترتب على سلوكه كمواطن منتج ومستهلك ٠٠٠

٨ ـ ادراك قيمة المشروعات الانمائية والانتاجية التى تقوم بها الدولة والمؤسسات الأخرى ٠

٩ ـ تفهم قدراته الخاصة وتوجيه هذه القدرات لما يعود بالنفع على المجموع ٠

١٠ ـ النقد البناء الهادف نحو تحقيق مصلحة الجماعة ٠

١١ ـ بذل المجهود العلمي وعدم الضن به لمصلحة فردية ٠

١٢ ـ تفهم ان التغيير فى طبائع الأفراد لا يتم الا عن طريق الاقناع والاقتناع ، ولا يمكن أن يتم طفرة عن طريق العنف أو الارهاب المادى أو المعنوى ٠

١٣ ـ تفهم معنى الحرية وارتباطها بالمسئولية الاجتماعية ٠

١٤ ـ أن يكون قدوة طيبة فى الوسط الذى يعمل فيه ٠

إختبارات اللغة الإنجليزية في المرحلة الإعدادية في ضوء الطريقة السمعية الشفوية

للدكتور حنا مرقص

ان الارتقـاء بمستوى تدريس المـادة – أي مادة – يتطلب الاهتمام بثلاثة أمور لا غناء عنها وهي :

١ – المدرس المتخصص الذى درس هذه المادة دراسة أكاديمية صحيحة .

٢ – الطريقة المثلى لتدريس المـادة بحيث يســتوعب الطلبة المهـارات والمعلومات استيعابا كاملا فى أقصر فترة ممكنة .

٣ – الكتاب المدرسى الذى يحتوى المادة العلمية المراد تدريسها للطلبة .

ولقد أدرك المسئولون عن تدريس اللغة الانجليزيـة فى وزارة التربيـة والتعليم **أهمية الكتاب المدرسى** وحرصوا ولا سيما فى المرحلة الاعدادية على أن يكون هناك كتاب للمدرس يبين له فى شىء من التفصيل طريقة معالجة المادة التى يحتويها كتـاب التلميذ . فالمدرس لا يحتاج الى معرفة المـادة المراد تدريسها وحسب ولكن عليه **أيضا أن يعرف كيف يقدم هذه المادة الى التلاميذ** ، وكيف **يتأكد من أن تدريسه قد أفاد الطلبة فعلا** وانهم قد تعلموا وأتقنوا كل ما أراد أن يعلمهم اياه . **وهـو يحتـاج بالاضافة الى ذلك الى طريقة يقيم بهـا عمله كمدرس ، وهذه الطريقة الأخيرة هى ما تعرف باسم الاختبارات** وهى جزء هام ضرورى فى العملية التعليمية لأنها تساعد المدرس على معرفة مدى تقدم الطلبة فى تعلمهم للغة الاجنبية التى يقـوم بتدريسها ، وهى تعينه عـلى تبين درجة نجاحه فى تدريب طلبته على المهـارات اللغوية وتحـديد المواضع التى تشكل صعوبة خاصة من الناحية اللغـوية فيستطيع بذلك أن يدرس أسبابها ويعمل على ازالة هذه الأسباب .

والاختبارات بالاضافة الى ذلك تساعد المدرس على معرفة الطلبة المتخلفين فيســتطيع أن يرعاهم رعاية خاصــة تتناسب مع قدراتهم واســتعداداتهم . ولا يخفى علينا ما للاختبارات من أهمية فـوق ذلك كله ، فهى تتيح للمدرس الفرصة لمقارنة مدى التقدم الذى يحرزه الطلبة فى الفصول المختلفة والاستفادة من هذه المقارنة .

أما المدرس فان اعداده يجرى الآن فى كليات المعلمين داخل الجامعة . وتهتم كليات المعلمين باعداد المدرس فى المادة والطريقة ولا يقتصر اعداد المعلمين على هذا الحد بل ان المدرس يحضر الكثير من البرامج التدريبية والتجديدية أثناء العام الدراسى وفى العطلة الصيفية كذلك والغرض من هذه الدراسات هى **ان يقف المدرسون على أحدث ما وصلت اليه طرق تدريس المواد المختلفة** .

ونعود فنقول ان النتيجة بعد هذا كله واحدة تكاد لا تتغير **فالتقدم طفيف فى مدى تحصيل التلاميذ** . اذ أن المدرسين ، يقبلون على هذه البرامج متحمسين ، ويشتركون فى المناقشات ، ويستفيدون فائدة كبرى ولكنهم — وهذه حقيقة يجب أن نوليها عناية كبرى — لا يطبقون من الآراء الجديدة والأساليب الحديثة الا القليل النادر . وهذه الحقيقة يعرفها المفتشون ويعرفها المدرسون الأوائل ويعرفها الموجهون والمحاضرون فى جميع البرامج التدريبية التى تنظمها ادارة التدريب بوزارة التربية والتعليم ...

وهنا نتساءل عن السبب فى هذا الفاقد الذى يتبدد فى الطريق من البرامج التدريبية الى حجرة الدراسة . ما هذا التناقض العجيب بين اقتناع المدرسين **بأهمية الطريقة السمعية الشفوية المتبعة فى تدريس اللغة الانجليزية** أو المفروض أن تتبع فى تدريس هذه اللغة **وبين عدم تطبيقها التطبيق الصحيح** فى حجرة **الدراسة ؟ لا شك أن هناك أسبابا كثيرة لذلك منها ازدحام الفصول** وطول المنهج وصعوبة المادة والارهاق الذى يعانيه المدرسون نتيجة لكثرة عدد الحصص التى يقومون بتدريسها ذلك أن نصاب المدرس فى المرحلة الاعدادية يصل الى أربعة وعشرين حصة أسبوعيا ، ولا شك أن هذا الجهد وما يصاحبه من أعباء الأعمال التحريرية والاشتراك فى مختلف المناشط المدرسية **له أثره السيء على عدم الالتزام بحرفية الطريقة السمعية الشفوية** .

ولكن هناك سبب آخر يفوق جميع الأسباب السابقة من حيث تأثيره **على انخفاض مستوى تحصيل الطلبة فى دراسة اللغة الانجليزية ، ونقصد به الامتحانات بوضعها الحالى** . ان الامتحانات هى التى تحدد طريقة التدريس ، اذ من بين المدرسين من لا يدخل فى اعتباره نوع الامتحان وطبيعة الأسئلة وكيفيتها عند قيامه بالتدريس . **ان الامتحانات هى السبب الأساسى فى عدم التزام** مدرس اللغة الانجليزية فى المرحلة الاعدادية بالطريقة السمعية الشفوية .

وعلاج هذه المشكلة يعتمد فى المقام الأول على **تعديل امتحانات اللغة الانجليزية فى المرحلة الاعدادية** بحيث تقيس المهارات المراد تعليمها للطلبة فى هذه المرحلة . وكلنا نعلم **المهارات الأربع الضرورية لتعلم اللغة الأجنبية** وهى الفهم والكلام والقراءة والكتابة . فما هى الأمور التى يجب أن تقيسها اختبارات اللغة الانجليزية فى المرحلة الاعدادية . **ان اختبارات هذه المرحلة لا بد أن تهدف الى قياس الأمور التالية :**

١ ـ الأصوات الأساسية فى اللغـة الأجنبية التى يتعلمها الطلبة أو بمعنى أصح **الوحـدات الصوتية الأساسية** من حيث مقـدرة الطلبة على تمييز هذه الأصوات والنطق بها ، ولا سيما الأصـوات التى تتميز بصعوبة خاصة نظرا لعـدم وجـود نظائر لها فى لغـة الطلبة القـومية أو لعدم مطابقتها لما يشابهها من أصوات تلك اللغة ٠

٢ ـ **الأنماط اللغوية** التى تعلمها الطالب حتى وقت الاختبار ٠

٣ ـ **الصيغ والتصريفات** التى تعلمهـا الطالب ولا سـيما فى المواضع التى تتعارض فيها صيغ وتصريفات الوحدات اللغوية فى اللغة الانجليزية مع ما يقابلها فى لغة الطلبة القومية ٠

٤ ـ **قدرة الطلبة على القراءة وفهم ما يقرأون** وذلك فى حدود الانماط اللغوية التى تدربوا عليها التدريب الكافى ٠

ان الاختبار اللغوى الجيد يجب أن يدخل فى اعتباره المهـارات الأساسية الأربع بالاضـافة الى مواضع الصراع اللغوى بين اللغـة التى يتعلمها الطالب ولغته القومية ٠ هذا الى جانب التأكد من **أن كل سؤال يشتمل عليه الاختبار يجب أن يقيس حقيقة لغوية واحدة :** بمعنى ألا يكون الغرض من أحد الاسئلة قياس التهجية وترتيب الكلمات والبناء اللفظى والترقيم فى آن واحد ؛ بل يجب أن يخصص سؤال منفصل لكل ناحية من هـذه النواحى اللغوية مادام الطلبة قد درسوها ومرنوا عليها التمرين الكافى ٠

والاختبـارات التى تعطى للطلبة ليست كلهـا من نوع واحـد : فهنـاك الاختبارات اليومية التى يبدأ بها المدرس درسه ليتأكد من معرفة التلاميذ لمـا سبق لهم دراسته ٠ ان هـذه الاختبارات تكون جـزءا مما يعرف فى العملية التعليمية **بالهضاب التعليمية** التى يتريث عندها المدرس لمعرفة مدى التحصيل الفعلى للتلاميذ وهذا النوع من الاختبارات هو مايطلق عليه اسم "Quizes"

وهنـاك نوع آخـر من الاختبارات يعـرف باسـم الاختبارات النهـائية التى تقيس مدى ما حصله التلاميذ فى فترة من الزمن قـد تكون شـهرا أو شهرين أو أكثر من ذلك كأن تشمل ما درسه التلاميذ فى عام أو أكثر من عام ٠ **والفرق الأساسى بين هـذه الاختبارات وبين الاختبارات اليومية التى سـبق الاشارة اليها هو فرق فى الكم لا فى الكيف ؛** فالاختبارات اليومية لا تستغرق من الوقت أكثر من عدة دقائق بينما الاختبارات النهائية قد تطول فتصل مدتها الى ساعة أو ساعتين ٠

والى جانب هذين النوعين من الاختبارات توجد **الاختبارات التعليمية** وهى المعروفة باسم Teaching Tests بمعنى انها تهدف الى التعـليم أكثر مما تهدف قياس مدى التحصيل وان كان التحصيل يأتى ضمنا أثناء محاولة التأكد من

أن التعليم قد تم فعلا • **وهذا النوع من الاختبارات يعتبر ذو اهمية خاصة فى تعليم اللغات حسب الطريقة السمعية الشفوية • ويستعين المدرس بهذه الاختبارات طوال العام** بل هو يستخدمها كل يوم ، وفى كل درس لأنها الوسيلة الوحيدة التى يطمئن عن طريقها أن ما درسه قد رسخ فعلا فى عقول التلاميذ • **والمدرس عند استخدامه لهذه الاختبارات** يجب ألا يترك التلاميذ وشأنهم يحاولون الاجابة على الاسئلة ، بل يتحتم عليه أن يعطى الطلبة الاجابة الصحيحة وبذلك يعرف الطالب ان كانت اجابته صوابا أم خطأ • وهكذا يعرف المخطىء نوع الخطأ ويتأكد من الصواب ، بينما يشعر الطالب المصيب بالرغبة فى تحقيق نجاح أكبر لأن اجابته الصحيحة تعتبر تعزيزا يساعده فى عملية التعلم •

واذا نظرنا الى **الاختبارات التى نستخدمها فى مدارسنا فى المرحلة الاعدادية** نجد أنها فى معظمها **أن لم تكن كلها من النوع التقويمى** الذى نحاول عن طريقه تسجيل مدى تحصيل الطلبة **دون الاهتمام أو حتى التفكير فى مجرد الاستعانة بالاختبارات التعليمية التى يجب أن تستخدم فى طريقة التعليم السمعية الشفوية** • وهذه الاختبارات سواء القصير منها الذى يعطى للطلبة فى أول كل حصة أو آخرها ، أو الطويل الذى يعطى للطلبة كل شهر أو كل فصل دراسى أو فى نهاية العام : **تهدف الى معرفة الناجحين والراسبين، وهى تتصف الى جانب ذلك بعدم المرونة لأنها لا تتغير أبدا** ، **بل هى ذات** شكل واحد ثابت • وامتحانات اللغة الانجليزية فى المرحلة الاعدادية **بسنواتها الثلاث من هذا النوع الثابت الذى لا يتغير أبدا** ، بل هى ذات من الأسئلة التى قد يصل عددها فى بعض الأحيان الى سبعة أو ثمانية أسئلة لا تخرج فى مجموعها عن هذه الأنواع :

١ ــ اكتب مرادف الكلمات الآتية فى اللغة الانجليزية •
٢ ــ اكتب مرادف الكلمات الآتية فى اللغة العربية •
٣ ــ اقرأ القطعة الآتية وأجب على الأسئلة التى تليها •
٤ ــ أجب عن هذه الأسئلة (وهى أسئلة تدور حول الموضوعات والقصص التى درسها الطالب فى الكتاب المدرسى) •
٥ ــ املأ الفراغات الآتية مستعينا بالكلمات المذكورة •
٦ ــ كون جملا مستخدما الكلمات الآتية •
٧ ــ ضع الكلمات التى بين أقواس فى صيغتها الصحيحة •
٨ ــ كون أسئلة يمكن الاستفسار بها عن الاجابات التالية •
٩ ــ حول النفى الى الاستفهام (أو المفرد الى الجمع ••)
١٠ ــ اكتب عكس الكلمات الآتية •
١١ ــ أكمل الجمل الآتية •
١٢ ــ اكتب بخط جميل العبارة أو العبارات التالية •••

ان دراسة أى امتحان من هـذه الامتحانات لتكفى لبيان نواحى القصور فيهـا ٠

ونجمل عيوبها فيما يلى :

أ ـ أن المهـارات السمعية الشفوية قد أغفلت تماما بالرغم من أن الطريقـة المفروض أن يتبعها المدرس فى المرحلة الاعـدادية هى الطريقة السمعية الشفوية ٠

ب ـ يقتصر الاختبار ، أيا كان ، على المهارات القرائية والكتابية ٠

جـ ـ تهتم هذه اختبارات بالمفردات دون التعبيرات ، أو بعبارة أخـرى تهتم بالكلمات دون البناء اللغوى على مستوى الجملة ٠

د ـ تساعد هذه الاختبارات على استخدام طريقة الترجمة فى التدريس ٠

هـ ـ تفتقر هذه الاختبارات الى الاقتصاد فى الوقت والجهـد ذلك انها تختبر أكثر من شىء واحد فى وقت واحد ٠

و ـ تعطى هذه الاختبارات للطالب فرصة للحدس والتخمين اذ أن كثيرا من الاجابات الصـحيحة يأتى اعتباطا دون أن يكون نتيجـة لعـادات لغوية صحيحة قد رسخت وتكونت ، ودون أن يكون نتيجة لتفكير صحيح ٠

ز ـ صيغة الأسـئلة لا تتسم فى معظم الحالات بالوضـوح ؛ بل هى غالبـا ما تكون غامضة تقبـل أكثر من معنى واحد مما يوقع الطالب فى حيرة عندما يحاول الاجابة ٠

ح ـ تغفل هـذه الاختبارات مواطن الصراع اللغـوى بين اللغـة الانجليزية واللغة العربية ٠٠٠

ولا يخفى على أحـد ما لهذه الاختبارات من أثر مدمر على طريقة التدريس فالمدرسون معـذورون لأنهم مكلفون بأن تكون نتائجهم جيـدة بل ممتازة وهم لـذلك لا يفـكرون فى شىء سـوى الامتحـان الـذى أصـبح غاية فى ذاته وليس مجرد وسيلة للوقوف على مدى التحصيل الفعلى ٠ المهم بالنسبة لـكل مدرس أن ينجح الطلبة بأى ثمن وبأى طريقة ، ولا شك أن الاعداد للامتحان هو أقصر السبل الى ذلك ٠

ونجمل أثر هذه الاختبارات فيما يلى :

١ ـ تؤثر هـذه الاختبارات على طريقة التدريس فيهتم بها المدرس أكثر من اهتمامه بتدريس « جميع » المهارات اللغوية ٠ ان المدرس يهتم بمهارتى القراءة والكتابة ويكاد يهمل تماما مهارتى الفهم والـكلام عند استخدام اللغة استخداما شفويا ٠

٢ ـ يهتم الطلبة بالنواحى التى يكثر تواردها فى هذا النوع من الاختبارات فهى معروفة ومحددة ، وكلنـا يعرف جيدا أن الكثير من الطلبة يجتاز

هذه الامتحانات دون أن يكون ملما باللغة التى يتعلمها الالمام الصحيح •

٣ ـ تهمل هذه الاختبارات المهارات السمعية والشفوية ويتضح هذا فى السلوك الكلامى لكل من المدرس والتلميذ لأن الاهتمام الأول لكل منهما ينصب فى المقام الأول على الامتحان وليس على اللغة كلغة •

٤ ـ يهتم المدرسون اهتماما بالغا بالقواعد اللغوية فيدرسونها ويحفظها الطلبة عن ظهر قلب ويرددونها كالببغاوات ولكنهم لا يعرفون كيف يطبقونها ، وهم معذورون فى ذلك لأن العادات اللغوية اللازمة لاستخدام اللغة استخداما صحيحا لم تعط العناية الواجبة •

وعلى ذلك فيمكننا **القول ان الاختبار اللغوى الصحيح يجب الا يغفل أى مهارة من المهارات اللغوية الأربعة التى أشرنا اليها آنفا** • كما يجب أن يقيس الاختبار كل مهارة من هذه المهارات الأربعة على حدة ، ثم يقيسها مع غيرها من المهارات ، بمعنى أن نقيس القدرة على الفهم مثلا ، ثم نقيس القدرة على القراءة والفهم ثم الفهم والكلام ، ثم الفهم والقراءة والكلام والكتابة وهكذا •••

ومن الأمور التى **يجب الا تغيب عن بالنا** عند تعرضنا لطريقة الاختبارات عند التدريس بالطريقة السمعية الشفوية **الدراسات المقارنة اللغوية منها والحضارية** • فهذه الدراسات المقارنة لها أهمية كبرى فى الاختبارات التعليميه لأنها تمكن الممتحن من أن يركز على مواطن الصراع اللغوى والثقافى بين اللغة الانجليزية واللغة العربية التى يتحدث بها الطلبة••

ولنتعرض الآن لطريقة اختبار مهارة الفهم (فهم اللغة) :

أولا : اختبار مدى تمكن الطلبة من التمييز بين أصوات النسق الصوتى للغة التى يتعلمونها :

وفى هذه الاختبارات يطلب المدرس من الطلبة كتابة رقم (١) عند سماع كلمة تمثل أحد أصوات النسق الصوتى للغة الأجنبية التى يتعلمونها وليكن صوت / *i* /مثلا أو رقم (٢) عند سماع كلمة تحتوى على صوت آخر وليكن صوت/ *e* / • ثم يقوم المدرس بنطق عدد من الكلمات التى تحتوى على هذين الصوتين بقصد التأكد من قدرة الطلبة على التمييز بينهما • ويقوم الطلبة بعد سماع كل كلمة بكتابة الرقم الدال على الصوت الذى تحتويه الكلمة • فاذا نطق المدرس كلمة bit مثلا يكتب الطالب رقم (١) واذا نطق كلمة bet يكتب الطالب رقم (٢) وهكذا بالنسبة للكلمات التى يرى المدرس استخدامها فى مثل هذا الاختبار مثل هذه الكلمات sit, set, will, well, lit, let وليست طريقة الأرقام هذه هى الطريقة الوحيدة لقياس هذه الناحية اللغوية فهناك طريقة الاملاء وطريقة ازدواج الكلمات المتشابهة أو التى يختلف أحدها عن الآخر فى وحدة صوتية واحدة والتى يقوم المدرس بنطق كل زوج منها

ويطلب من التلاميذ كتابة كلمة same اذا كانت الكلمتان متطابقتين صوتا أو كلمة different اذا كانتا مختلفتين • وهناك بالاضافة الى ذلك طريقة التعرف على الصور والكلمات كأن يرى التلميذ صورة بها رسمان أحدهما لصندوق والأخرى لعدد من الكتب ويقول المدرس Point at the books فيحدد الطلبة الصورة المناسبة وهكذا يستطيع المدرس أن يتأكد اذا كان الطلبة يميزون بين أصوات الحركة فى كلمتى books, box •

ثانيا : اختبار مدى تعلم الطلبة لقواعد اللغة :

ويكون ذلك عن طريق استخدام مثير لغوى وتوقع استجابة حركية كأن يقوم المدرس باصدار أمر مثل Go to the door فاذا استطاع التلميذ أن يستجيب ويذهب الى الباب فان هذا دليل على فهمه للغة • وقد يكون اختبار معرفة الطلبة للغة عن طريق استخدام الصور كأن يرى التلاميذ صورتين احدهما تمثل رجلا يجرى وراء كلب والأخرى لكلب يجرى وراء رجل ويقول المدرس The dog is running after the man فاذا استطاع الطلبة أن يحددوا الصورة الصحيحة فان معنى ذلك انهم يدركون المعنى اللغوى لترتيب الكلمات فى الجملة وهو أمر على جانب كبير من الأهمية فى اللغة الانجليزية •••

ثالثا : اختبار مدى معرفة الطلبة لمفردات اللغة :

ويكون هذا أيضا عن طريق استخدام المثير الكلامى وتوقع كلمة معينة ينطق بها التلاميذ كأن ينطق المدرس ثلاث كلمات مثل shcrt, long, weak ويسأل التلاميذ عن عكس كلمة strong فاذا عين التلاميذ الكلمة الصحيحة كان معنى ذلك أنهم يعرفون معنى الكلمات •••

ولا تقتصر الاختبارات الموضوعية على قياس قدرة التلاميذ على فهم اللغة بل تتعدى ذلك الى اختبار المهارة الكلامية أى القدرة على استخدام اللغة الأجنبية فى التعبير • والواقع أن تعلم اللغة الأجنبية لا يمكن أن يتم أو يحقق الغرض منه دون أن يكون الطالب قد أتقن الكلام بها • وقياس هذه المهارة يعتبر مسألة أصعب بكثير من مهارة فهم اللغة عند سماعها أو عند قراءتها • غير أن المشتغلين بتعليم اللغات قد استطاعوا التعرف على بعض الأساليب لاختبار هذه المهارة وذلك بالاستعانة بأجهزة التسجيل الصوتى فيسأل المدرس سؤالا مثل ? what's your name أو مثل ? what grade are you in فيقوم التلميذ بالاجابة وتسجل اجابته اليكترونيا وهكذا يمكن معرفة مدى اتقانه للتحدث باللغة الانجليزية فى الحدود التى تعلمها • والمعمل اللغوى يعتبر أحدث بل وأنجح الوسائل التى تستخدم فى قياس قدرة الطالب على التعبير • فيمكن مثلا أن يطلب الى التلميذ الاستماع الى جملة خبرية مثل This is a book ثم يبين له المدرس كيف يحولها الى سؤال عن طريق تغيير ترتيب الكلمات فتصبح ? Is this a book ويقوم الطالب بعد ذلك بتحويل كل جملة خبرية

يسمعها الى جملة استفهامية وهكذا يمكن اختبار قدرته على استخدام اللغة في ناحية من نواحى البناء اللغوى ٠

أما اختبار المهارة القرائية فى المرحلة الأولى من تغلم اللغة فيكون بأن يقدم للطالب عددا من الجمل التى سبق له دراستها وأتقن معرفتها سماعا ونطقا ويطلب منه قراءتها ٠ ومن الطرق المتبعة أيضا استخدام الصور ، فيرى الطالب صورة لطالب يكتب وتحت الصورة يظهر هذا السؤال مثلا : what's this boy doing ? ويتلو السؤال عدد من الاجابات مثل He is drinking, He is eating, He is writing. وعلى الطالب أن يقرأ السؤال ثم يختار الاجابة التى تناسب الصورة التى يراها ٠ والطالب لن يستطيع أن يفعل ذلك الا اذا كان قد قرأ السؤال وفهمه وقرأ الاجابات كلها وفهمها ٠ وعندما يتقن الطالب هذه المهارة فانه يكون مستعدا لقراءة قطع أطول والاجابة عن عدد من الأسئلة عليها ٠

أما اختبار مهارة الكتابة فيكون أولا بمحاولة محاكاة الكلمات بالمرور فوقها بالقلم أولا ثم بتقليدها حتى اذا أتقن الطلبة طريقة كتابة الحروف أمكن اختبار مدى سرعتهم فى الكتابة وذلك بأن يطلب اليهم كتابة عدد من الجمل فى وقت محدد مع مراعاة الدقة فى رسم الحروف ٠

ومما لا شك فيه أن الاهتمام بهذه النواحى اللغوية الأساسية وضرورة قياسها فى كافة الاختبارات بالمرحلة الاعدادية يضمن لنا النهوض بمستوى اللغة الانجليزية فى هذه المرحلة ويحفز المدرسين على اتباع الطريقة السمعية الشفوية لأنها وحدها الكفيلة بضمان تعليم المهارات اللغوية الأربع التى تنص مناهج هذه المرحلة على ضرورة اتقانها ٠٠٠

البحث الميدانى وتدريب المعلمين
اتجاهات جديدة

للدكتور حسن الفقى
كلية المعلمين ـ جامعة أسيوط

سأخصص **الجزء الأول** من هذا المقال للحديث عن تطور الحركة العلمية فى التربية والاتجاه الذى قام بالنسبة لاتاحة الفرصة للمعلمين وغيرهم من رجال التعليم للقيام بالبحث العلمى فى مقار عملهم مما أدى الى ظهور وتطور حركة البحث الميدانى ·

ـ وفى **الجزء الثانى** سأبين العلاقة بين البحث الميدانى والبحث العلمى المعروف مبينا مميزات البحث الميدانى وعارضا للجدل المنهجى والنظرى الذى أثير ضد البحث الميدانى ·

ـ **ثم أبين فى نهاية المقال** أهمية البحث الميدانى برنامجا للنمو المهنى للمعلمين ·

تطور الحركة العلمية فى التربية :

يمكن تتبع تطور البحث الميدانى من خلال تطور ميدان التربية بصفة عامة. ولا شك فى أن تطور التربية يرجع الى تأثرها بالحركة العلمية أو بنمو حركة البحث العلمى من ناحية وبتطور علم ديناميات الجماعة من ناحية أخرى · ومع ذلك فحتى نهاية القرن التاسع عشر كان هناك الكثيرون ومن بينهم بعض رجال التعليم غير مستعدين تماما لتقدير أهمية استخدام طرق البحث العلمى فى دراسة المشكلات التعليمية ···

ثم حدث تغير فى اتجاه الناس نحو استخدام طرق البحث العلمى لدراسة المشكلات التعليمية فى السنوات العشرين الأولى للقرن العشرين · ودخل علم النفس التجريبى الى ميدان التربية · وأخذت التربية بفروعها المختلفة تتحول الى علم تجريبى واحصائى · وأخذ الباحثون يقومون باعداد أدوات للقياس ، وتطورت طرق جمع وتفسير البيانات · وفى هذه الفترة عرفت بعض القواعد الاحصائية واختبارات الذكاء وغيرها ·

وفى الفترة من ١٩٢٥ الى ١٩٣٥ حدث تطور كبير فيما يتصل بالبحث العلمى · والحق ان **البحث العلمى فى سنة ١٩٢٥ كان قد دخل فى كل**

المجالات التربوية تقريبا • وفى السنوات الأخيرة أخذ بعض أساتذة التربية يناقشون بطء استخدام نتائج البحوث العلمية لتغيير الممارسات التعليمية اعتقادا منهم بأنه وان كانت الأبحاث العلمية التى لا تنتج سوى الكتب والمقالات العلمية لها أهميتها ، الا أنها لا تكفى• وقد تساءل هؤلاء الأساتذة عما اذا كان المعلمون وغيرهم من الذين يشتغلون بالتعليم سيعدلون من خبراتهم اذا ما اطلعوا على نتائج الأبحاث التربوية ، وفى رأيهم أن المعلمين يتأثرون بها قليلا•

وقد أخذ هؤلاء الأساتذة يتحدثون عن « **الهندسة التربوية** » **أو** « **البحث الميدانى** » وهم يقصدون به البحث الذى يتعلق بمشكلات معينة تقع فى مواقف معينة بالمدرسة ويشرف على هذا البحث أعضاء هيئة التدريس ممن يواجهون المشكلات ويشعرون بها ولديهم الدافع للبحث عن حلولها • ويبدو أن احدى المميزات الواضحة هنا هو انه بينما يقوم المعلمون بتجريب طرق أفضل فان مركزهم ومكانهم فى العمليات التعليمية سيمكنهم من اختبار وتقويم النتائج واحداث التعديلات كلما دعت الحاجة •

تطور حركة البحث الميدانى :

والواقع ان هذا الاتجاه لتشجيع المعلمين على القيام بالأبحاث العلمية ليس جديدا ، فلقد قامت عدة جهود فى هذا السبيل فى العشرينات والثلاثينات من هذا القرن • ففى سنة ١٩٢٦ ألف Budette R. Buckingham كتابا بعنوان Research For Teachers وخصص الفصل العاشر منه للحديث عن المعلم باحثا • وكتب فى المقدمة أن الهدف من الكتاب هو :

أولا : أن يعرض على المعلم بعض نتائج البحوث التربوية مما قد يستخدمه فى عمله •

ثانيا : أن يوضح ان لدى المعلم فرصا كبيرة للبحث اذا استطاع استغلالها فسوف يطور أساليب التعليم بسرعة ويخلق الحيوية فى عمله • وقد طالب المؤلف بأن يشترك نظار المدارس والمعلمون فى القيام بالبحوث التربوية ولا يعتمدون فقط على الجامعات ومراكز الأبحاث •

وقد أشار المؤلف أيضا بأنه ليس من الضرورى فى هذا النوع من البحث أن تشتمل التجارب على جماعات ضابطة • وعلى الرغم من أنه جمع فى كتابه بعض الاحصائيات ذات الفائدة للمعلمين وذكر بعض نماذج الامتحانات الحديثة وطرق تصنيف التلاميذ ومعالجة الفروق الفردية الا أنه لم يقترح ولم يبين كيف يقوم المعلمون بالبحث الميدانى •

وجون ديوى رائد التربية الحديثة له فضل كبير فى نمو الحركة للبحث الميدانى. فقد كتب عن المعلم باحثا وكان يؤمن بأنه لا يمكن تجاهل جهود المعلم عندالقيام بالبحوث التربوية • وأشارة بضرورة اشتراك المعلم فى دراسة المشكلات

التعليمية • وكان يقول بأنه من **المستحيل أن تكون هناك مادة مناسبة لأعداد وضبط المشكلات التي يعالجها الباحثون بدون اشتراك ايجابي من جانب من يعملون في التعليم** وكان ديوى يردد دائما بأن الممارسات التعليمية هي الامتحان النهائي لنتائج الأبحاث •

ومع ذلك فالفضل في استخدام اصطلاح البحث الميداني يرجع الى مصدرين احدهما : هو John Collier رئيس لجنة شئون الهنود الحمر بأمريكا • وكان يمثل في كتاباته من ١٩٣٣ الى ١٩٤٥ جماعة من المهتمين بالتخطيط الاجتماعي • وكان يعتقد بأنه من حق المشرفين الذين يقومون بتنفيذ نتائج الأبحاث العلمية أن يشتركوا في الأبحاث بأنفسهم •

أما المصدر الثاني فهو ك • ليفين Kurt Lewin رائد علم النفس الاجتماعي والذى قام هو وتلاميذه بدراسة ديناميات الجماعة ومشكلات القياده وقدرة الجماعة الانتاجية وتنظيمها ، وقد حاول أن ينتقل من الدراسات الوصفية للعلاقات الاجتماعية الى ما يمكن تسميته بالبحث الميداني للجماعات • وكان « **لفين** » يقصد بالبحث الميداني ، البحث الذى يؤدى الى العمل الاجتماعي • واعتبر أى بحث لا ينتج سوى الكتب غير كاف •

وباحث آخر في ديناميات الجماعة وهو « هربرت تبلين » أطلق على هذا النوع من البحث اسم « **الهندسة الاجتماعية** » أى فن استخدام القواعد العامة العلمية لحل مشكلات اجتماعية معينة• وقد شرح خصائص الهندسة الاجتماعية مبينا أن هدفها أحداث تغييرات مرغوب فيها في موقف معين عن طريق تصميم خطة وتنفيذها وتقويم النتائج • وهى تنفيذ خلال تفاعلات انشائية لجماعة من الناس على أن يوضع فيالاعتبار مصلحة منتعنيهم التغيرات المراد احداثها•

ويمكن القول تبعا لتعريف « **ثيلين** » بأن البحث الميداني في التربية هو عمل جماعة من المعلمين لحل مشكلة معينه في مدرسه معينه في بيئة معينه • ويتم البحث الميداني وفق الخطوات التاليه :

١ ـ **تقوم مشكلة في موقف معين بالمدرسة** ، وفي الامكان دراسة هذه المشكلة دون أن نفصلها عن بيئتها ، ويصبح الموقف التعليمي هنا هو المعمل الذى توجد فيه الموارد الضرورية للبحث ، فالمدرسة تقدم فرصة طيبة للمعلم لدراسة المشكلات التعليمية على الطبيعة حيث يمكن له الحصول على البيانات وملاحظة التلاميذ وترتيب مقابلات شخصية معهم •

٢ ـ **يقوم المعلمون بأنفسهم بهذا البحث** يساعدهم خبير أو خبراء في التربية • ويعمل الجميع فريقا متعاونا • ويفسر البعض الاتجاه التعاوني على أساس أن المشكلات التعليمية تهم أعضاء هيئة التدريس وتمسهم • كما أن تجميع الخبرات المختلفة يزيد من درجة اتقان العمل • وعند تحديد المشكلة وجمع البيانات ستفيد الجماعة من وجهات النظر المتعددة ، كما يرى الأعضاء

الفروض المقترحة من زوايا متعددة • وبالاضافة الى ذلك فعند تطبيق الحلول المقترحة للمشكلة يمكن تقويمها تبعا للخبرات المختلفة لأعضاء هيئة التدريس •

٣ ـ يقوم المعلمون باستخدام نتائج البحث الميدانى التى توصلوا اليها لحل المشكلات التعليمية وتحسين طرق التدريس حيث انهم هم الذين قاموا بأجراء البحوث وتوصلوا الى النتائج مما يدفعهم الى استخدامها بايمان وأحساس أكثر مما لو كانت هذه الأبحاث من عمل رجال البحث فى مراكز الأبحاث التربوية •

علاقة البحث الميدانى بالبحث العلمى المعروف :

والسؤال الذى يجب أن يطرح هو ما علاقة البحث الميدانى بالبحث العلمى المعروف ؟ وهل يمكن اعتبار البحث الميدانى بحثا علميا هو الآخر ؟ •

والحقيقة أن البحث الميدانى يتبع نفس الخطوات العلمية المعروفة والتى تشتمل على : ١ ـ الشعور بالمشكلة ٢ ـ تحديد المشكلة ٣ ـ فرض الفروض

٤ ـ اختيار الفروض ٥ ـ تطبيق النتائج الناجحة •

وعلى ذلك فالبحث الميدانى يتبع الخطوات التالية :

أولا : يتعرف المعلمون على المشكلة التى تهمهم •

ثانيا : يقوم المعلمون بصياغة الفروض بحيث تحتوى على هدف معين يمكن تحقيقه وطريقة معينة لتحقيق هذا الهدف •

ثالثا : يختار المعلمون أو يبتكرون أدوات البحث •

رابعا : يقوم المعلمون باختبار نتائج البحث ويحصلون على الأدلة ويحللون ويفسرون البيانات التى تؤيد النتائج ليقرروا ما اذا كانوا قد توصلوا الى الهدف ودرجة تحقيقه وليروا ما اذا كانت التعديلات فى العمليات التعليمية أصبحت أو لم تصبح أفضل حتى يمكن تعميمها فى المستقبل •

خامسا : يتوصل المعلمون الى تعميمات من الأدلة التى جمعت فيما يتصل بالعلاقة بين النتائج التى توصلوا اليها والهدف المراد تحقيقه •

سادسا : يستمر المعلمون فى اختبار التعميمات حتى يتأكدوا من ثبوتها •

على أن **الفرق بين البحث الميدانى والبحث العلمى** المعروف يظهر **فى تعميم البحث العلمى** على أساس أن تمتد وتطبق نتائجه على جماعات أخرى بينما يصمم البحث **الميدانى لخدمة جماعة معينة** ويرتبط بهذا أن الموقف يضبط فى **البحث العلمى وتستبعد منه المتغيرات ، بينما فى البحث الميدانى يوجد الكثير من المتغيرات** فى أوجه النشاط المدرسى •

غير أن انصار البحث الميداني يدافعون عنه على أساس أنه لجهود الباحث الميداني غرض مختلف عن الباحث العلمى المعروف • **فالباحث الميدانى لا يهتم باضافة حقيقة جديدة الى جسم المعرفة التربوية** التى تظهر فى المجلات العلمية. وانما يهتم **الباحث الميدانى بتحسين العمليات التعليمية فى المدرسة التى يعمل بها** ، فهو يقوم بالبحث حتى يمكنه أن يؤدى عمله بطريقة أفضل •

بل يشير أنصار البحث الميدانى الى بعض المميزات التى تميزه : وأهمها فى رأيهم هو دافعيته واستمالته لهيئة التدريس بأية مدرسة لتحسين الممارسات التعليمية الى أقصى ما يمكن أن تصل اليه فى ضوء التجربة الميدانية• ولتوضيح ذلك نقول بأن المعلم فى البحث الميدانى يتعلم عن طريق العمل أو يتعلم ويعمل فى نفس الوقت • ولا يعنى ذلك أنه لابد لنا من أن نتعلم كل شيء عن طريق تجربته • غير أن استخدام نتائج البحث الميدانى فى الموقف المحلى سيكون أكثر مما لو سمع المعلم عن نتائج البحث أو قرأ عنها فى التقارير والمجلات التربوية •

ويقودنا هذا الى نتيجة أخرى وهى **أن البحث الميدانى يستطيع أن يقوم بالكثير لتحسين الخدمات التعليمية فى مدرسة معينة أو فى بيئة معينة** على أساس أن الكثير من المشكلات المحلية تتأثر بكثير من العوامل المحلية مما يؤدى الى ضرورة معالجتها فى نفس البيئة • ولا شك فى أن ديناميات الموقف المحلى ستكون عاملا قويا مساعدا للحصول على نتائج طيبة •

الجدل المنهجى والنظرى ضد البحث الميدانى :

وعلى الرغم من المميزات التى تميز البحث الميدانى الا أن كثيرا من الجدل المنهجى والنظرى قد **أثير ضد البحث الميدانى :**

والنقد الأول : الذى يوجه الى البحث الميدانى هو أن المعلمين والنظار قد لا يعرفون الأساليب الأساسية للبحث العلمى وكيف يطبقونها • غير أنه يرد على هذا النقد بأن من واجب معاهد أعداد المعلمين أن تعرف طلبتها بأساليب البحث العلمى •

والنقد الثانى : الذى يوجه هو ان البحث الميدانى يحتاج الى القياده المدربة • فما الذى يحدث اذا افتقرت مدرسة الى هذه القيادة ؟ ويرد على ذلك أيضا بأن مستوى أعداد القيادات المختلفة فى المعاهد التعليمية قد تحسن كثيرا فى السنوات الأخيرة • وفى حالة عدم وجود القيادات المدربة ذات الكفاءة فمن الأفضل عدم القيام بأى بحث معين • وفى مجال الجدل النظرى ضد البحث الميدانى يثار هذا السؤال : **ما الذى سيفعله المعلمون بعد أن يضعوا نتائج البحث الميدانى موضع التنفيذ ؟** ويحس من يثيرون هذا السؤال بأن المعلمين سيكون لديهم من الأسباب ما يجعلهم يتجمدون علميا وخاصة فى السنوات التى تلى

اجراء أحد البحوث الميدانية على أساس أنهم قد قاموا بهذا البحث بأسلوب علمي موضوعي ومن ثم فلا داعي لمزيد من الأبحاث أو لتطبيق نتائج بحوث أخرى ...

بل ويتساءل بعض النقاد عما يمكن أن يحدث اذا ما نقل معلم من مدرسة الى أخرى . هل يستطيع أن يطبق نتائج بحث ميداني أجرى فى مدرسة معينة وعلى طلبة لهم ظروف ومميزات معينة لأنهم يعيشون فى بيئة وظروف معينة على طلبة فى مدرسة أخرى ؟

ويرد على ذلك بأنه من الضرورى فى ضوء تطورات التربية الحديثة العمل على استقرار المعلمين لسنوات معينة فى المدارس التى يعملون بها . وعندما ينتقل معلم من مدرسة الى أخرى فأنه لا داعى لأن يحاول تطبيق نتائج بحث ميدانى أجرى فى مدرسته الأولى . وعلى أن مثل هذا المعلم سيكون قد اكتسب ولا شك الكثير من الاستبصارات نتيجة اشتراكه فى البحث الميدانى مما يفيده فى عمله فى المجالات التعليمية المختلفة وفى كل مدرسة يعمل بها .

ويخشى البعض من أن يستغنى المعلمون اذا ما اتسع نطاق أبحاثهم الميدانية عن الأبحاث العلمية التقليدية التى تجريها مراكز الأبحاث والجامعات ، غير أن هذا النقد لا محل له فى الواقع لان الأبحاث الميدانية لا تقوم بحل المشكلات التعليمية . ولذلك سيحتاج المعلمون الى استخدام نتائج الأبحاث التى تجريها مراكز الأبحاث العلمية المختلفة .

استخدام البحث الميدانى فى مدارسنا :

وأرى استخدام البحث الميدانى وسيلة من وسائل حل بعض المشكلات التعليمية التى تواجه المعلمين فى المدارس المختلفة . فضلا عن أن استخدام البحث الميدانى فيه تطبيق للأسلوب العلمى فى مواجهة المواقف المشكلة التى تواجه المعلمين من حين لآخر فانه سيطور عمليات التعليم والعلاقات الانسانية فى المدارس المختلفة . كما أن استخدام البحث الميدانى سيشجع المعلمين على الاطلاع ومحاولة اللحاق بالتطورات التعليمية .

ولذلك فالبحث الميدانى يوثق الصلة بالبحث العلمى المعروف ولا يؤدى الى أهمال تطبيق نتائجه . **والبحث الميدانى بذلك يساعد على النمو المهنى المستمر للمعلمين .**

واستخدام البحث الميدانى بنجاح يحتاج الى الخطوات التالية :

١ ـ ضرورة اهتمام معاهد اعداد المعلمين بتدريس مناهج الاحصاء التعليمى والقياس لطلبتها . ويجب الا تدرس هذه المقررات بطريقة نظرية أو بمعزل عن المشكلات التعليمية . وانما يجب أن تدرس هذه المناهج بطريقة عملية وتساعد على ادراك الطلبة لأهميتها فى حل المشكلات وطرق استخدامها فى الأبحاث التعليمية .

٢ـ ضرورة تنظيم البرامج فى الأحصاء التعليمى وأسلوب البحث العلمى للمعلمين الذين يعانون نقصا فى اعدادهم التربوى فى هذه المجالات ٠

٣ ـ البدء فى تطبيق أسلوب البحث الميدانى فى بعض المدارس ثم تعميم هذا الأسلوب فى المدارس الأخرى اذا ما ثبت أمكان القيام به فى الظروف العادية للمدارس ٠

٤ ـ طبع نتائج الأبحاث الميدانية فى منشورات أو دوريات توزع على المعلمين فى مدارسهم من حين لآخر حتى يمكنهم تتبع ما يحدث فى المدارس المختلفة من مشكلات ، وكيف أمكن لزملائهم فى هذه المدارس معالجة هذه المشكلات ٠

ويفيد تبادل هذه المنشورات والدوريات فى اثارة التفكير فى المشكلات التعليمية واكتساب الكثير من الأستبصارات التى قد تفيد المعلمين فى ممارستهم اليومية ٠

معوقات الكيف في مجال التعليم الإبتدائي

للسيدة سعاد محمد محمود
مديرة الجزيرة التحضيرية بالزمالك

في معرض حديث عابر مع أحد رجال التربية والتعليم عن أسباب النكسة الأخيرة قال ان المسئولية تقع بالدرجة الأولى على المدرسة الابتدائية بالذات ، فهي أساس البنيان التربوي ، ولا يمكن لهذا البنيان أن يرتفع شامخا صلبا قويا الا بأساس متين مسلح بكل مقومات التربية من صحة جسمية وذهنية ونفسية وخلقية واتجاهات سليمة نحو المجتمع الذي نعيش فيه ونحيا من أجله . ثم استطرد وقال : اننا بكل أسف قد ضحينا بجيل بأكمله سعيا وراء الكم لا الكيف وعذرنا في ذلك أننا نواجه في بداية كل عام بأعداد ضخمة من الأطفال في السادسة من عمرهم فنركز كل جهدنا وطاقتنا في البحث عن وسائل ايجاد أماكن لهم حتى أصبحت الفصول مكتظة ، لا مجالات بها للنشاط الدراسي والنمو السليم ...

وهذا الرأي فيه شيء من المبالغة اذ ليس من المعقول أن يعزى كل نجاح أو اخفاق في حياتنا الى المدرسة الابتدائية وحدها ، ذلك لأن هناك عوامل أخرى مؤثرة في الأفراد كما هي مؤثرة في الجماعات . لكن مما لا شك فيه أيضا أن البيئة المدرسية هي أهم العوامل المؤثرة في التربية وفي بناء شخصية الجيل . وفي الوقت الحاضر تقوم بعض الهيئات المعنية بالتربية والتعليم في الخارج باجراء المزيد من الأبحاث والتجارب في سلسلة المقارنات الطويلة بين الوراثة والقدرات المكتسبة من البيئة . والمعتقد أن نتيجة هذه الأبحاث تشير بصفة تكاد تكون قاطعة الى ترجيح كفة البيئة ، ولذا فان القائمين بها يركزون أهمية كبيرة على توفير امكانات تبعث على الاثارة والنشاط الذهني والخلقي من سن مبكرة . فاذا كان الاهتمام بالبيئة قد بلغ هذا الحد جاز لنا بل تحتم علينا أن نلقي نظرة فاحصة صريحة على مدارسنا الابتدائية ونحاول أو نكشف الرؤية وسط هذا الزخام الهائل فيها ثم نسأل أنفسنا هذا السؤال — الى أين المصير ؟ والاجابة ليست سهلة فنحن على علم تام بمشاكلنا في بلد نام متطور كبلدنا أمامه مسئوليات جمة واحتياجات هائلة في كل ميدان من ميادين التنمية لرفع المستوى الاقتصادي حتى يرتفع بالتالي مستوى الخدمات وعلى رأسها التعليم . اننا نجحنا في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص وأصبحت الجامعات والمعاهد العليا تستوعب سنويا أعدادا ضخمة من الطلبة

والطالبات الى حد أن نسبة التعليم العالى عندنا تفوق غيرها فى البلاد المتقدمة كبريطانيا مثلا • **ولكن ماذا عن الكيف ؟** وكم منا صدم وما زال يصدم بحقائق مؤلمة عن قصور المستوى الثقافى لطلبة الجامعات وضعف مستوى البحوث فيها، وكم منا صــدم أكثر بظاهرة التواكل وعدم المبالاة والسعى لبلوغ الهدف من أقصر الطرق وأسهلها • ومن الحقائق المعروفة أيضا أن بلدنا لا تنقصه الكفايات فى الميدان التربوى على المستوى العالى للتخطيط وتشهد لنا المؤتمرات الدولية بالاسهام الايجابى فى المناقشات والبحوث المقدمة• ولكن من المدهش والمؤسف أن هناك هوة سحيقة تفصل بين مستوىالتخطيط ومستوى التنفيذ فىالمدرسة الابتدائية بصفة خاصة •

واذا كان الوقت قد حان للدخول فى موضــوع **المعوقات فى الـكيف** ففى تقديرى أن أهم هذه المعوقات هى أننا مازلنا نعانى من مركب نقص الطبقية فى التعليم وانه على الرغم من أن الـكثير من رجال التربية يسلمون بل ويصرحون بأهمية الأساس فى القاعدة التعليمية فانهم مازالوا من الناحية العملية يضعونه فى مرتبة أقل من غيره من المراحل التعليمية وبالتالى يولونه أهمية أقل ، ومازال مجتمعنا كله ينظر الى التعليم الابتدائى وعلى القائمين به بصفة خاصة نظرة غير جديرة بالاحترام الكافى • والناس معــذورون فى هــذا لعدة أسباب أهمها ، بالنســبة اليهم : ضعف المستوى فى التعليم به ، واذا كانت بعض المدارس تحصل على نتائج مشرفة فان ذلك يرجع لسببين :

أولهما : انه قد يكون بهذه المدارس قلة من المعلمين القدامى ممن هم على مستوى أعلى فى التأهيل من الجدد •

وثانيهما : معروف لنــا جميعا وهــو « الدروس الخاصة » وقــد أصبحت الغالبية العظمى من أولياء الأمور الذين يحرصون على مستقبل أولادهم يعتمدون اعتمادا كليا على « المدرسة المنزلية » بل اننى أعرف عن ثقة أن ناظرة احــدى المدارس الابتــدائية جمعت أوليــاء أمــور تلاميذ الفــرقة السادسة وقالت لهم بصريح العبارة : لتلجأوا الى الدروس الخاصة اذا أردتم لأولادكم النجاح .. ولما كان المعلم هــو العمود الفقرى بالنسبة للمدرســة فانى أضــعه فى أعلى قائمة المعوقات فى التطبيق التربوى • ولست أدعى أن فى امكان المعلم وحده حتى ولو كان معدا كما ينبغى له أن يعد ، أن يتغلب على جميع المشاكل وهى كثيرة وسأشير اليها فيما بعد • ولكن لا جدال فى أنه اذا توافرت فيه صفات معينة أصبح فى امكانه أن يذلل الكثير من العقبات التى تعترض سبيل التطبيق فى المدرسة الابتدائية •

اذا : ما الصــفات التى ينبغى أن تتوافر فى المعــلم ؟ فى اجتماع لهيئــة اليونسكو فى باريس منذ أسابيع قليلة ، للمناقشة فى اعــداد المعلم للمرحلة الابتدائية ــ وكان مندوبنا فى هذا الاجتماع بصفته الشخصية لا الرسمية هو

الدكتور يوسف صلاح الدين قطب وكيل جامعة عين شمس الحالى والعميد السابق لكلية التربية : **اتفقت آراء ٣٢ مندوبا** يمثلون جميع مناطق العالم بمختلف فئاته من بلاد متقدمة الى بلاد نامية أو متأخرة : **على الأسس التالية فى اعداد المعلم :**

(١) ألا تقل درجة الثقافة العامة عن مستوى التوجيهية أو ما يماثلها فى البلاد الأخرى

(٢) أن يحصل على درجة تعادل بكالوريوس فى التربية ٠

(٣) أن تشتمل كليات التربية على أقسام للتخصص فى جميع مراحل التعليم وتترك حرية اختيار المرحلة للطالب عند الالتحاق وبذا يتساوى الجميع عند التخرج ويصبح كل منهم اخصائيا فى المرحلة التى اختارها ٠

(٤) أن يفسح أمام الجميع مجال الدراسات العليا فى التربية ٠

(٥) أن يتساوى جميع الخريجين فى الترقيات المادية ٠

هذه هى خلاصة المناقشات التى دارت عن اعداد المعلم والتى كانت الموافقة عليها باجماع الآراء ، **فاذا ألقينا نظرة على الوضع فى بلادنا فماذا نرى ؟**

منذ بضع سنوات مضت، تقرر فى مؤتمر للتعليم الابتدائى، رفع مستوى هذه المدرسة وذلك برفع عدد سنوات الدراسة فى معاهد المعلمين من ثلاث سنوات الى خمس سنوات بعد الاعدادية وهذا معناه **أن مدرس المرحلة الابتدائية** وهو مدرس فصل ، كان لبضع سنين مضت يتخرج وهو فى سن الثامنة عشرة فقط وكان ينتظر منه ابان وجوده فى المعهد أن يدرس تاريخ التربية وعلم النفس التربوى والطرق الخاصة ٠٠ ويهضمها كلها ويكون ملما بخصائص النمو ومراحله كما يكون على مستوى ثقافى يؤهله لتدريس المواد المختلفة والاجابة عن أسئلة الأطفال واشباع رغبتهم فى المعرفة ٠

هذه بالطبع استحالة مادية اذ لا يمكن لمدرس فى الثامنة عشرة أن يكون على مستوى النضوج الكافى الذى يؤهله للاشراف على فصول مزدحمة بأطفال يختلفون فى المواهب والقدرات والبيئات وينتظر منه أن يفهمهم ويطبق عليهم النظريات التربوية وطرق التدريس التى تعلمها فى المعهد ٠

قد يقال ان المعلم الحالى وقد تخرج الآن بعد خمس سنوات فى المعهد أنضج بكثير من سابقه وان هذه خطوة فى سبيل التحسين ٠ **ولكننى أعتقد اعتقادا جازما ان التعليم الابتدائى سوف يظل على ما هو عليه ما لم تتغير نظرة وزارة التربية بالنسبة له** ــ وهى النظرة التى أشرت اليها فيما سبق والتى تضعه فى أدنى المستويات بالنسبة للمراحل الأخرى ــ الأمر الذى لا يشجع الطلبة

المتفوقين فى الدراسة حتى ولو كانوا ميالين بطبيعتهم الى التدريس **من التقدم الى معـاهد المعلمين ويترك بطبيعـة الحال الفئة ذات المجموعات الضعيفة** تلتحق بهذه المعاهد على أنها مورد مضمون من موارد اكتساب الرزق !!

وهنا يأتى الحديث عن **الأمر الثانى من المعوقات** فى التطبيق وهى **المرتبات** الضئيلة التى يحصل عليها المعلمون : أكاد أسمع **من يقول ان المعلمين فى جميع** أنحاء العالم مغبونون ، هذا صحيح ولكن القياس مع الفـارق حيث **ان نسبة الغبن عندنا تبدو كبيرة عنها فى البلاد الأخرى** • كما أنه حصل فى السنوات الأخيرة تعديل كبير فى مرتبات المعلمين مما قربهم الى حد ما من المهن الأخرى فى أنحاء كثيرة من العالم •

والمسـتوى المـادى للمدرس غاية فى الأهمية فكيف ننتظر منـه أن يكون مستريحا نفسيا بما يجعل علاقاته طيبة مع تلاميذه ؛ وباله مشغول دائما بنفقات العيش ؟ وكيف نطالبه بالظهور بالمظهر اللائق وهـو عاجـز عن تدبير ضرورات عيشـه ؟ وكيف ننتظر منه أن يحل مشاكل تلاميذه وهـو غير قادر عـلى حل مشاكله الخاصة ومشاكل أسرته ؟ وأخيرا كيف ننتظر منه أن ينمى نفسه بالبحث عن طرق التحسين فى تدريسه بدون حـوافز مادية ترفع من شأن المجـد فى عمله ، وهو يرى ألا فرق بين من يعمل وبين من لا يعمل لأن مجال الترقية الى درجة أعلى بعيد وبعيد ؟•

والمعوق الثالث هو بغير شك **ازدحام الفصول بالتلاميذ** ، ونظرة واحدة على أحـد هذه الفصول تدعـو الى الاشفاق على هؤلاء الأطفال الذين حـرموا حقهم الطبيعى فى الحركة والنشاط والتعبير الحر • ومرة أخرى تلوح فى الأفق صورة معلم هذه المرحلة على صغر سنه ، وقلة نضـوجه ، وضعف مستوى ثقـافته ، وعدم خبرته المبنية على الملاحظة الكافية للأطفال ، وقصر الفترة التى قضاها فى التربية العملية ، فكيف نطالبه بالارتفـاع الى مستوى هـذه المشكلة وتقسيم فصله الى مجموعات من التلاميذ واعداد معينات التدريس المختلفة اللازمة لـكل مجموعة ؟ كيف نطالبه بالتعرف على الفروق الفردية فى أطفاله ، والعمل عـلى تنمية المواهب والقدرات الخاصة لكل منهم ، وهو مشغول بمحاولة حفظ النظام؟

والمعوق الرابع هى المدارس ذات الفترتين ، فمن وجهة نظر الأطفال لايمكن لمجموعة من المجموعتين أن تشعر بالملكية أو الانتماء لهذا الفصل ، اما عن القيام بأى طريقـة من طرق النشاط فيـه فهو أمر يكاد يكون مستحيلا تحت هـذه الظروف ، ومن العـدل والانصـاف أن نذكر ان مدارس الفترتين هى ضرورة اقتصادية تلجأ اليها بعض الدول عند الحاجة القصوى •••

والمعوق الخامس مرتبط بالثـالث والرابع بل هـو مسئول عنهما ، وهـو ما أصبح يطلق عليه **بالانفجار السكانى** وهو مشكلة المشاكل فى الوقت الحاضر بدون شك ، وسوف يتعذر علينا تحقيق أى تحسين يذكر والحالة عـلى ما هى

عليه ولابد من زيادة حملة التوعية وتوصيلها الى جميع المستويات حتى مستوى المدرسة الابتدائية !

أما المعوق السادس والأخير فهو **مفهوم التطبيق التربوى نفسه** ـ وفى هذا المجال أيضا هناك هوة سحيقة تفصل بين القادة وبين المنفذين ـ ففى السنوات الأخيرة بذلت جهود كبيرة فى تجربة طريقة من طرق النشاط فى المدرسة الابتدائية وهى **طريقة « الوحدات الدراسية »** وعقدت مؤتمرات فى القاهرة والاسكندرية حضرها الكثير من رجال التربية بمختلف فئاتهم لدراسة مناهج المدرسة الابتدائية ومناقشة طرق التدريس فيها وقد اتفق الرأى على ما لطريقة الوحدات الدراسية من مميزات تفوق طرق النشاط الأخرى المعروفة كالمشروعات أو مراكز اهتمام التى يتوقف نجاحها على مدرس خبير يمكنه التوفيق بين ميول تلاميذه ومتطلبات المناهج الدراسية ٠

ذلك لأن الوحدات الدراسية تجمع مواد الدراسة فى اطار متكامل مترابط حول موضوع الوحدة ، **فهى منهج وطريقة فى الوقت نفسه** وهى تفى بحاجات التلاميذ فى كل سن وتوفر لهم النشاط المنشود والحصول على الخبرات المتكاملة ـ وقد تمخضت المؤتمرات عن ورش دراسية تم فيها عمل بعض الوحدات كما قامت ادارة التخطيط وادارة التدريب فى وزارة التربية بعمل مجموعة من الوحدات تدخل ضمن جميع ميادين الدراسة فى المدرسة الابتدائية ـ وكل وحدة من هذه الوحدات عبارة عن كتاب للمدرس ـ تتضمن مقترحات كثيرة للنشاط تتيح له فرصة اختيار ما يناسب ظروفه منها ويوفر عليه الكثير من الجهد ومن التفكير والتحضير ٠ وفى الوقت نفسه وهو الأهم ، يمكنه من تقديم مواد الدراسة المنفصلة فى صورة خبرات مترابطة متكاملة لتلاميذه ٠٠٠

ومن الطريف أنه أتيح لى السفر الى انجلترا فى صيف عام ١٩٦٠ فحضرت دراسات صيفية فى لندن نظمتها **هيئة فروبل لتربية الأطفال** ٠ وهناك انتهزت فرصة وجود جمع غفير من التربويين فتحدثت عن طريقة الوحدات الدراسية مع المقارنة بينها وبين الطرق الأخرى ، والاشادة بها على أنها أداة معينة فى يد المدرس الحديث الخبرة ٠ ثم عرضت فلما ثابتا عن احدى الوحدات (مدرستى) كنت قد قمت باعداده ابان وجودى بادارة البحوث الفنية فقوبل الحديث والفلم باهتمام بالغ حمل احدى الحاضرات وكانت أستاذة فى كلية من كليات التربية أن تصرح بأنها سوف تجرب هذه الطريقة مع طالباتها ٠٠٠

وأخيرا وليس آخرا أكرر أن المدرس الكفء هو معقد الرجاء فى كل تقدم تربوى نرجوه فى نهضتنا الحالية ٠٠٠

مقترحات جديدة لمناهج الرياضيات في المرحلة الأولى

د . وليم عبيد

ظل تدريس الرياضيات لزمن طويل يسير في ضوء فلسفة تنظر الى الرياضيات على أنها مجرد أداة ، فهناك مجموعة من المهارات والحقائق والعمليات الرياضية يحتاج اليها كل تلميذ من حيث أنها أداة المستقبل للعامل والمهندس ورجل الشارع . وتبعا لذلك فان تعليم الرياضيات لابد أن ينصب على اكساب التلاميذ هذه المهارات ، وطريقة التدريس المثلى هي التي تصل بالتلميذ في النهاية الى ذلك الهدف . وكرد فعل لنواحي القصور في هذا الهدف وتلك الفلسفة وللمساوىء التي ترتبت عنه في طريقة اعداد المعلم وطريقة تدريس المعلم للمادة ، **ظهر هدف حديث** يعتمد على فلسفة فحواها أن الرياضيات هي دراسة التركيب والنمط ، وتبعا لذلك فان تعليم الرياضيات **يهدف الى تدريب التلاميذ على دراسة** النظم الاستدلالية **الشكلية** (التركيبات الرياضية) المبنية على مسلمات افتراضية وعلى كيفية اشتقاق نظريات من هذه المسلمات طبقا لقواعد المنطق والاستدلال ، وعلى ذلك **فالرياضيات هي الأوضية التي يبني عليها التلميذ خبرة التفكير بأسلوب المسلمات ...**

ولقد اجتذب الهدف الثاني وفلسفته الكثير من رجال الرياضيات وخبراء تدريسها فأحدثوا تغييرات جذرية في مناهجها وطرق تدريسها على جميع المستويات والمراحل التعليمية ودافعوا عن وجهة نظرهم في ضوء التقدم التكنولوجي المعاصر الذي يعتمد على الميكنة ، والذي نحتاج فيه الى الرياضيات وسيلة للتفكير وأسلوبا للتصميم والبحث بدلا من الرياضيات كمجموعة من القوانين والمهارات التي يمكن أن تقوم بها الآلة أسرع وربما أكثر اتقانا من الانسان الذي أصبح لزاما عليه أن يقوم هو بتصميم هذه الآلة وأن يزيد من ذكائها وكفاءتها . ولذلك فان التحدي في مناهج الرياضيات وطرق تدريسها الآن هو ايقاظ القدرات العقلية عند التلاميذ وتنمية قدراتهم الابتكارية ، وبمعنى آخر هو أن نعودهم التفكير منذ بداية مراحلهم التعليمية. ولا يستطيع أحد أن ينكر الحاجة الى المهارات وحفظ بعض القوانين ولكن ماينكره الجميع هو التجمد عند هذا الهدف وما يسعى اليه الباحثون هو الحصول على هذه المهارات ناتجا مصاحبا لعملية التفكير . فالتلميذ ـ ولا شك ـ في حاجة الى بعض الحفظ في حقائق الضرب، ولكنه اذا كان على دراية بمفهوم الضرب

سيحفظ القليل ويستطيع عن طريق التفكير أن يشتق الكثير • وانه لجميل حقا أن يكتسب التلميذ مهارة فى كيف يضرب ولكن الأمر يكون أجمل لو تعلم متى يضرب ولماذا يضرب ، ولو فهم لماذا تجرى عملية الضرب بالطريقة التى يجريها بها • ان منهاج الفلسفة الأولى أدى بأن يتوه التلاميذ فى أحراش من الاعداد والقوانين حجبت عنهم الصورة الطبيعية للعدد وخواصه الرئيسية بينما يهدف منهاج الفلسفة الثانية الى اظهار الصورة الكاملة والخواص الرئيسية واستخدام الأسلوب المنطقى فى التفكير المترابط• وأقول يهدف لأن العبرة دائما فى التطبيق ولذا لابد من التحذير من أن يختزل المنهاج الجديد الى دراسة قوانين جديدة متصلة بالتركيب ومن أن يتجمد النشاط الرياضى عند التلميذ فى سلسلة من الاستدلال والمنطق القياسى ، فالآلات تستطيع أن تفعل هذا أيضا •••

ان روح المنهاج الحديث فى تدريس الرياضيات لاتقلل من قيمةالرياضيات باعتبارها أداة بل تؤكدها بشرط أن تكون الأداة مفهومة حتى يتناولها العقل بحرية وتصرف يمكن أن يؤدى الى التحليل والابتكار فيحسن استعمالها بدلا من أن يكون عبدا لها•ولاشك أن ذلك يتطلب خلع القدسية الهائلة الموضوعة حول الرياضيات : معبودا مقدسا لا يمكن المساس بقوانينه ونواميسه وأن نخلع من نظرياته فكرة الحقائق المطلقة أو اليقينيات الأزلية •

فحقائق الرياضيات نسبية مبنية على فروض وضعها الانسان والرياضيات لا تتعامل فقط مع القيم المضبوطة فهى تتعامل أيضا مع القيم التقريبية وهى لا تتعامل فقط مع المؤكدات بل تتعامل مع الاحتمالات ، وفى الرياضيات يمكن أن يكون مجموع زوايا المثلث ١٨٠ درجة ، ويمكن أن يكون أكثر من ذلك أو أقل من ذلك حسب الفروض التى نبنى عليها •••

ان الرياضيات شىء يفعله الناس ولابد للتلميذ من أول خبرته بالرياضيات أن يعرف ذلك بل وأن يشارك فيه • ان نظرة متأملة فى الطريقة التى يدرس بها أبناؤنا العمليات الحسابية مثل القسمة المطولة وايجاد الجذر التربيعى بالطريقة العامة واستعمال جداول اللوغاريتمات لتصور مدى الهالة التى تحيط بها مثل هذه الأشياء والتى تبدو للتلميذ كأنها منزلة • بهذه الطريقة فهو يجريها ولكن لا يعرف ماذا وراءها ولا لماذا تجرى بهذه الطريقة ، والمعلم – لشدة الأسف – يزيد بطريقته تأكيدا لهذا الغموض وربما يكون هو نفسه معذورا لتقديمها بهذه الطريقة • والانسان لا يتصور مدى الانفعالات التى تصيب الطفل حينما يواجهه المعلم لأول مرة بمعادلة بسيطة مثل ٣س = ٦ ويطلب منه أن يبحث عن المجهول ولا أعرف مدى التأثير النفسى للطفل وهو يبحث عن هذا « **المجهول** » •••

ان العمل الرياضي الحقيقي يكمن في القدرة على الكشف والابداع وهذا يحتم علينا أن نعلم الأطفال الى جانب عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة عمليات فكرية أخرى هي الملاحظة والاختيار والتجريد ومحاولة التعميم. علينا أن نعلمه أن يلاحظ الظواهر (الحسية والذهنية) وأن يجمع البيانات ويصنفها ويحللها ويصورها بطرق مختلفة • علينا أن نعلمه أن يكون فروضا وأن يحاول اشتقاق تعميمات ويبحث مدى ثباتها • علينا أن نعلمه المناقشة المنطقية والربط الصحيح بين الجمل الرياضية والكلامية وأن نجعل من الرياضيات الوسط الذي يتعلم فيه أساليب التفكير السليم • علينا أن نعلمه ونقوده الى استكشاف العلاقة أو النظرية بدلا من أن نعطيها له جاهزة لكي نثبتها له أو على أحسن الفروض أن يحاول اثباتها • علينا أن نعلمه أن يتناول المسألة والمشكلة ليس بردود فعل شرطية فيقول نجمع أو نطرح أو••• بل أن يتناولها بالتحليل فيعرف أبعاد المسألة ويعرف معطياتها ومطلوباتها ويعرف كيف يحول معطياتها الى علاقات رياضية ، ويعرف كيف يضع خطة للوصول الى المطلوب • **علينا أولا وأخيرا أن نثق في القدرات الكامنة عند التلميذ فنطلقها ابداعا وابتكارا ولا نسجنها وراء مجموعة من القوانين أو المهارات تطفيء جذوتها وتحبط نموها ••••**

وتنمية القدرات الإبداعية الابتكارية عند الطفل تحتاج الى منهج قوى يكون بمثابة البيئة الغنية بالخبرات الرياضية التى تشكل التحديات الذهنية والدوافع الذاتية عنده • **وقوة المنهج لا تعني بالضرورة صعوبته** فالصعوبة ليست شيئا في حد ذاته فكم من فكرة رياضية متقدمة تدرس في المستوى الجامعي أمكن تدريسها في المراحل الأولى بطريقة أو بأخرى ، ويقول « جيروم برونر » في هذا الصدد أنه يمكن أن يدرس أية فكرة في أى مستوى بطريقة مناسبة • ومعنى ذلك ببساطة **أن العبرة في امكانية استيعاب التلميذ لفكرة ما تكون بسلامة الفكرة ونضجها ووضوحها في ذهن المعلم وبالتالى في طريقة عرضها للتلميذ •**

وفي ضوء الأهداف والفلسفة السابقة قامت جماعات دراسية بوضع مناهج قوية وحديثة لمراحل التعليم المختلفة ومن بينها مرحلتا الحضانة والابتدائى • ومن بين هذه المناهج ما هو معتدل نسبيا ومنها ما يمكن اعتباره متطرفا • **وسأعطى هنا مثالا لمنهج** قام بوضعه مؤتمر عقد في جامعة هارفارد عام ١٩٦٣ وكان المؤتمر مكونا من ٢٥ عضوا من كبار العاملين في مجال الرياضيات سواء في التدريس الجامعي أو البحث أو التطبيق • وقد أصدر المؤتمر تقريرا يسمى « **تقرير مؤتمر كامبريدج عن الرياضيات المدرسية** » ويحوى التقرير مقترحات لمناهج قوية من بداية مرحلة الحضانة حتى نهاية المرحلة الثانوية • **وسألخص هنا الاقتراحات الخاصة بمنهج مرحلة الحضانة والابتدائى ليعطى مثالا لمنهج طموح** ويعطى فكرة عن مدى الثقة في أطفال هذه المرحلة ومدى المستوى الرياضي

الذى ينشده واضعو المنهج لأطفال عصر مركبات الفضاء والعقول الالكترونية:

أولا ـ من الحضانة حتى الصف الثانى :

ويشتمل المنهج على «التقاء» بأفكار رياضية مرتبطة بنظام الأعداد الحقيقية والهندسة والمنطق والفئة والدالة كالآتى :

(أ) نظام الأعداد الحقيقية :

١ ـ خبرات بالتجميع (grouping) الذى يبنى فكرة القيمة المكانية فى كتابة الرموز العددية وذلك لموازين مختلفة من بينها الميزان العشرى ٠

٢ ـ كثرة استخدام الصفر عددا وليس رمزا فقط ٠

٣ ـ فكرة المتباينات والرموز الخاصة بها <،> ٠

٤ ـ فكرة التعدى فى التباين < (ويمكن تنمية ذلك عن طريق الألعاب والمجموعات المختلفة) ٠

٥ ـ الخط (أو المحور) العددى متضمنا الأعداد السالبة منذ البداية ٠

٦ ـ استخدام مساطر يكون الصفر فى وسط تدريجها ٠

٧ ـ استخدام المسطرة المدرجة فى ألعاب لتنمية فكرة التعدى ٠

٨ ـ استخدام كسور ذات مقامات صغيرة لتسمية نقط اضافية على الخط العددى ٠

٩ ـ استخدام فكرة «مجاورة نقطة» على الخط العددى وعلاقة ذلك بالمتباينات

١٠ ـ استخدام الخط العددى لتقديم فكرة الكسور العشرية وذلك بتغيير مقياس الرسم (فى التدريج) ٠

١١ ـ استخدام الخطوط العددية المتقاطعة لتكوين فكرة الاحداثيات الكارتيزية ٠ وعمل ألعاب مختلفة باستخدام الاحداثيات الكارتيزية ٠

١٢ ـ استخدام مسطرة حاسبة للجمع متضمنة الأعداد الموجبة والسالبة٠

١٣ ـ تفسيرات مادية لعمليات الجمع والضرب متضمنة التفسيرات التى يعطيها الأطفال أنفسهم ٠

١٤ ـ أسئلة تقود الأطفال لاستكشاف الطبيعة التبديلية للجمع والضرب٠

١٥ ـ ضرب عدد « أكثر قليلا من ٣ » فى عدد « أقل قليلا من ٥ » ٠

١٦ ـ القسمة فى حالة وجود باق باستخدام نمط مثل ٢٠ على ٨ معناها اذا كان لدينا عشرون نقطة فكم صفا يمكن تكوينه بحيث يحتوى كل صف على ثمانية نقط ؟ ٠

١٧ ـ القسمة باجابات كسرية مثل ٢٠ ÷ ٨ = ٢½ ٠

١٨ ـ معرفة العمليات العكسية ٠

١٩ ـ استخدام الصندوق الخالى □ كمتغير فى مسائل جبرية بسيطة ٠

٢٠ ـ خبرة بالاحداثيات الكارتيزية تتضمن حالات معدودة (غير متصلة)،

وحالات متصلة ـ تمثيل بيانى لدوال نحصل عليها بجمع بيانات عمليــة أو احصائية مع طلب بيانات يمكن استنباطها من الرسم • ألعــاب مختلفــة على الاحداثيات الكارتيزية • تمثيل بيانى لعلاقة مثل ▱ + △ = ١٠ مرتبطا مع تنمية حقائق الجمع •

(ب) الهندسة :

ينصح واضعو المنهج بتدريس الهندسة مع الحساب والجبر منــذ البــداية وذلك لتكوين الادراك والاحساس الفطنى ـ عند التلميذ ـ بمفاهيم المستوى والفراغ ولاعطاء صور حسية وقدرة للتصور فى الحساب والجبر ولاستخدامها نموذجا لذلك الفرع من العــلوم الطبيعيــة الذى يبحث عن الفراغ الطبيعــى بالأساليب الرياضية • ولهذا السبب فان واضعى المنهج يعتقــدون صــعوبة تصميم هذا الجزء من المنهج ويضعون الأفكار التالية بصورة « مؤقتة » على حد تعبيرهم :

١ ـ التعرف على الأشكال الهندسية المختلفة وتسميتها •

٢ ـ التصور الحسى ـ مثل عمل أشكال مجسمة من الورق المقوى ـ حيث يطلع الطفل على الشكل المجسم ويطلب اليه أن يجد طريقة فى عمله من الورق المقوى •

٣ ـ الخاصية الجمعية للمساحة ـ متكاملة مع عملية الضرب •

٤ ـ التماثل والتحويلات الأخرى التى تترك الأشكال الهندسية دون تغير ـ الحقيقة الهندسية يمكن أن ينطبق على نفسه ـ التماثل فى الدائرة والمستطيل والمربع والقطع الناقص ••• الأشكال المجسمة مثل الكرة والمكعب والهرم الرباعى ••• وهذا النوع من الدراسة (الخاصة بالتماثل) يمكن تبســيطها باستخدام المرايا المستوية طى الورق •••

٥ ـ « امكان » التعرف على خاصية المجموعة فيما سبق •

٦ ـ استخدام المسطرة غير المدرجة والفرجــار لاجــراء بعض العمليــات الهندسية المعروفة مثل مقارنة الأطوال والزوايا وتنصيف مستقيم وزاوية••

٧ ـ الأشكال المتشابهة المستوية والمجسمة ابتداء من الصور الفوتوغرافية المصغرة والمكبرة ••

(ج) المنطق والفئات والدالة :

يهدف هذا الجزء أساسا الى تعويد التلميذ على التفكير المنطقى السليم دون الدخول فى استخدام المنطق الشكلى أو حتى ما يقرب منه وينصح التقــرير المعلم بأن يستخدم هو المنطق السليم اســتخداما عاما • وبالنســبة للأفكار

المرتبطة بالفئة والدالة فيجب تقديمها مبكرا كلما أمكن ذلك • ويقترحون فى هذا الصدد الأفكار التالية :

١ ـ العدد خاصية من خواص الفئات المحدودة (finite)

٢ ـ المقارنة بين الأعداد المطلقة Cardinal Nos. لفئات مختلفة مع التأكيد على أن الناتج مستقل عن نوع المقابلة المستعملة (بين الأعداد وعناصر الفئات) •

٣ ـ الدوال العددية محددة بقوانين بسيطة جدا•

٤ ـ استخدام جمل منطقية لتحديد فئات معينة بألعاب مثل لعبة «العشرين سؤال » حيث فئة الامكانات الصحيحة تقل تدريجا من خلال اجابات نعم، لا•

٥ ـ التعرف على الجمل الصواب والجمل الخطأ (المسلمات الصادقة والمسلمات الكاذبة) مصدرا للاعلام •

(د) تطبيقات :

الخبرة بالأعداد الحقيقية بالطريقة المقترحة سابقا يمكن أن ترتبط بالعمل فى « العلوم » والتطبيقات كالآتى :

١ ـ القياس ووحدات القياس فى حالات الطول والمساحة والحجم والوزن والزمن والنقود ودرجات الحرارة •••

٢ ـ استخدام أدوات قياس مختلفة مثل المسطرة والميزان والقدمة ••

٣ ـ التفسيرات الفيزيائية (المحسوسة) للكسور $\frac{1}{2}$ ، $\frac{1}{3}$ ، $\frac{1}{4}$ ، $\frac{2}{3}$ •••

٤ ـ تفسيرات مادية للاعداد السالبة فيما يتعلق بالنقط المرجعية مثل الصفر فى الترمومتر أو مستوى البحر بالنسبة للمرتفعات أو الدور الأرضى بالنسبة للمصعد •••

٥ ـ اعطاء صور محسوسة ومادية للمتباينات فى الطول والوزن ••• باستخدام بعض الألعاب التى يستعمل فيها الطفل خاصية التعدى أو الحقيقة بأن ا > حـ تفضى الى أن ا + ب > حـ + ب •

٦ ـ تقدير رتب الكم مع تطبيقات مرتبطة بالفيزياء والاقتصاد والتاريخ وعلم الاجتماع •

٧ ـ عرض بصرى يصور بيانات على الاحداثيات الكارتيزية مثل تسجيل نمو بعض النباتات بقياس ارتفاعاتها فى أيام مختلفة أو تمثيل بيانى لدرجات الحرارة مقاسة فى ساعات مختلفة من النهار •

ـ ويرى التقرير أن المقترحات السابقة قد تكون صعبة وقد تكون سهلة ولكنه يفترض أنها تشكل خبرة عامة يمكن أن يطلق عليها خبرة « ما قبل الرياضيات » هدفها اعطاء أرضية تعمل على تبسيط وتوضيح مفاهيم وأفكار سوف يعاد دراستها في الصفوف والمراحل التالية دراسة أكثر اتقانا وصياغة •

ـ **وينصح التقرير** بأن كل موضوع رياضي عند أي مستوى دراسي لابد أن يسبق بمثل هذه « الفرشة » ما قبل الرياضية ، وأن خبرة ما قبل الرياضيات والرياضيات نفسها يجب أن يسيرا فى مجرى واحد ـ لا أن يكونا طرفين متضادين ـ بحيث أن أحدهما يصب فى الآخر لاثرائه حتى يكون بدوره منبعا يصب لاثراء خبرة تالية •

ـ **ويوصى التقرير** باستعمال الوسائل الحسية والبصرية فى هذه المرحلة معينات أو وسائل اتصال فعال بين المعلم والتلميذ أو أشياء جذابة تثير دوافع التعلم عند التلميذ ، كما ينوه التقرير بأهمية العد والتخمين فى هذه المرحلة فى معرفة التلميذ ما اذا كانت اجاباته صواب أو خطأ فى بعض المسائل الحسابية •

ثانيا ـ من الصف الثالث حتى نهاية الصف السادس :

تعتبر هذه المرحلة استمرارا نحو تحقيق هدف المرحلة السابقة وهو التعرف على نظام الأعداد الحقيقية والهندسية • كما أنها فى نفس الوقت تكون بمثابة مرحلة « ما قبل الرياضيات » بالنسبة للخبرات الرياضية التى سوف ترد دراستها فى المراحل الاعدادية والثانوية التالية :

أ ـ نظام الأعداد الحقيقية :

١ ـ خواص التبديل والتنسيق والتوزيع ـ خواص الصفر والواحد باعتبارهما عناصر محايدة فى الجمع والضرب) •

٢ ـ حساب الأعداد الموجهة •

٣ ـ دراسة ما يأتى لغرض المقارنة :

(أ) حساب المقياس مبنيا على مقاييس أولية وغير أولية •

(ب) مجالات محدودة العناصر •

(حـ) مصفوفات ٢ × ٢ ، والمقارنة بالأعداد الحقيقية • التناظر الأحادى بين فئة جزئية من مصفوفات ٢ × ٢ وبين أعداد حقيقية • قواسم الصفر • وحدة المصفوفات (المصفوفة المحايدة) • معكوسات لمصفوفات بسيطة (وعلى الأخص مرتبطة بفكرة العمليات العكسية وعدم وجود معكوس ضربى للصفر) • امكان استخدام المصفوفات لتقديم الأعداد المركبة •

٤ ـ الأعداد الأولية والتحليل ـ قواعد التحليل ـ القاسم المشترك الأعظم •

٥ ـ مسائل أولية على معادلات ديوفانتس ٠
٦ ـ أسس صحيحة موجبة وسالبة ٠
٧ ـ حساب المتباينات ٠
٨ ـ القيمة المطلقة ٠
٩ ـ النظام المترى وتركيبه العشرى مع مقارنته بالأنظمة ذات الموازين المختلفة (مثل الميل والياردة والقدم والبوصة) ٠
١٠ ـ طرق الجمع والطرح والضرب والقسمة فى الأعداد الصحيحة والكسرية مع افساح الفرصة للتلاميذ لأن يعطوا طرقا من ابتكاراتهم لاجراء هذه العمليات
١١ ـ طرق التحقق من صحة الاجابة (دون الرجوع للمعلم) ٠
١٢ ـ التعرف على بعض الطرق المختصرة للعمليات الحسابية والتى تصور الخواص الأساسية للأعداد ٠
١٣ ـ استخدام بعض الآلات الحاسبة كالماكينات البسيطة والمساطر الحاسبة والجداول ٠
١٤ ـ استخراج بعض المعلومات من معلومات معطاة (التوليد) ٠
١٥ ـ خبرة بالتقريب والتقدير التقريبى وكتابة الأعداد بدلالة قوى ١٠٠
١٦ ـ التقريب والأرقام المعنوية ٠
١٧ ـ التمييز بين الأعداد القياسية وغير القياسية ٠
١٨ ـ دراسة الكسور العشرية للأعداد القياسية وغير القياسية ٠
١٩ ـ الجذور التربيعية ومتباينات مثل $1.41 < \sqrt{2} < 1.42$
٢٠ ـ كثافة الأعداد القياسية متضمنة الكسور العشرية المنتهية وخاصية أرشميدس ٠
٢١ ـ المسافات المتتابعة التداخل Nested Intervals (مدخلا للاجذريات)
٢٢ ـ الحساب باستخدام أعداد مقربة (مثل أوجد ط^{2} اذا علمت ط)٠
٢٣ ـ معادلات ومتباينات جبرية بسيطة ٠

ب ـ الهندسة :

ينصح التقرير هنا بتمثيل الفئات بصريا عن طريق دوائر «فن» والتمثيل البيانى لدوال ابتدائية باستخدام الاحداثيات الكارتيزية ، كما يوصى بالأخذ بفكرة استخدام المجسمات والعلاقة بينها باعتبارها دوافع ومثيرات لكثير من الأسئلة الهندسية ٠ ويقترح أن الموضوعات الهندسية لهذه المرحلة قد تتضمن الآتى :

١ ـ قوانين المساحات والحجوم للأشكال الهندسية المعروفة ٠
٢ ـ تقدير تقريبى للنسبة ط عن طريق قياس دوائر مختلفة ٠
٣ ـ قطاعات مخروطية ٠

٤ ـ معادلة الخط المستقيم ٠

٥ ـ الاحداثيات الكاريتزية فى ثلاثة أبعاد ٠

٦ ـ الاحداثيات القطبية ٠

٧ ـ خطوط الطول والعرض ٠

٨ ـ التماثل فى أشكال أكثر تعقيدا ٠

٩ ـ الأشكال المتشابهة باعتبارها نماذج لمقاييس رسم مختلفة ومسائل على القياس غير المباشر ٠

١٠ ـ المتجهات ـ وربما متضمنة بعض مسائل الاستاتيك والحركة الخطية ٠

١١ ـ استخدام خاصية التماثل فى تطابق زاويتى قاعدة المثلث المتساوى الساقين ٠

ح ـ المنطق وأصول الرياضيات :

١ ـ المصطلحات فى المنطق الأولى البسيط مثل صواب وخطأ وتضمين وتضمين ثنائى وتعارض ٠

٢ ـ جداول الصواب والخطأ لأدوات الربط البسيطة ٠

٣ ـ الهيكل العام للاستدلال المنطقى :

(ا ← ب ، ا) ← ب ، (ا ← ب ، ~ب) ← ~ا

٤ ـ استخدامات بسيطة للاستنباط الرياضى ٠

٥ ـ معرفة أولية بدور البديهيات والنظريات فيما يتعلق بالأعداد الحقيقية ٠

٦ ـ استخدامات بسيطة للاشتقاقات المنطقية بالاستدلال فى دراسة القواعد المختلفة والمتطابقات ٠٠

٧ ـ مبادىء التخطيط لأبعاد مشكلة على صورة شكل انسيابى (flow charting)

٨ ـ استخدامات بسيطة للبرهان غير المباشر فى دراسة المتباينات، اثبات أن $\sqrt{٢}$ عدد غير قياسى ٠٠٠

٩ ـ دراسة لمفاهيم الفئة والعلاقة والدالة ٠ التمثيل البيانى لعلاقات ودوال متصلة وغير متصلة معدودة ٠ التمثيل البيانى لدوال تحدد ببيانات تجريبية أو اختبارية ٠

١٠ ـ دراسة صريحة للعلاقة بين الجمل المفتوحة (المعادلات والمتباينات) وفئات صوابها (الحل) ٠

١١ ـ مفاهيم التناظر والتحويل ٠

د ـ نظرية الدوال الحقيقية :

١ ـ معالجة بسيطة بطريقة فطنية لمتسلسلات لانهائية من الأعداد الحقيقية

٢ ـ الدالة اللوغاريتمية ـ تكوينها بالاستنباط والتوليد ـ من متساويات تقريبية مثل $٢^{١٠} = ١٠^{٣}$ تقريبا .

٣ ـ الدوال المثلثية .   ٤ ـ الترتيب الخطى والجزئى ـ مع تطبيقات .

٥ ـ الدالة الخطية والمحدبة .

ـ **ويرى التقرير** أن تكون معالجة الدالة المثلثية ـ واللوغاريتيمية ـ معالجة تجريبية تقريبية فطنية وأن يشترك التلميذ فى تكوين جداول تقريبية لهذه الدوال وبالنسبة للدالة المثلثية فانه يمكن تعريفها باستخدام نقطة تتحرك على محيط دائرة نصف قطرها الوحدة . ويمكن من ذلك دراسة العناصر الوصفية للدالة مثل النهاية الصغرى والنهاية العظمى والسـعة وربط ذلك بمشكلات الحركة التوافقية البسيطة وذبذبة البندولوالحركة الموجية اذا أمكن ذلكوتعطى فى هذا الموضوع مسائل تطبيقية على القياس غير المباشر ، ويتوقف كل ذلك على الموقف الواقعى عند التدريس . ولا شك أن عملية تكوين الجداول تعطى لها معنى عند التلميذ وتجذب انتباهه نحـو تعريف الدالة وتعتبر تدريبـا ذا قيمة على العمليات الحسابية .

هـ ـ تطبيقات :

بعض التطبيقات الهامة لرياضيات هذه المرحلة تتضمن نظرية الاحتمالات والاحصاء والتى تكون معالجتها فى هذه المرحلة على أنها مواد تجريبية نحصل على بياناتها بطريق التجربة والاختبار ، ويجب أن تبدأ الدراسة بالآتى :

١ ـ فحص اختبارى للحوادث العشوائية الكثيرة التكرار .

٢ ـ دراسة حسابية لمعرفة كيف يتأتى الاستقرار النهائى لتكرار نسبى تحت الملاحظة .

وهـذه الفحوص الاحصائية يجب أن تطبق فى مسائل القياس المرتبطة بتجارب العلوم . كذلك يكون هناك تطبيقات فى الهندسة على مسائل القياس غير المباشر والمساحات والحجوم . ويمكن أن يقـود استخدام التمثيل البيانى والتوليد الى فكرة معدلات التغير . والتعبير عن العدد بقوة عشرة تسهل التعامل بالأعداد الكبيرة جدا والصغيرة جدا التى قد ترد فى الفلك والمسائل الفزيائية .

و ـ مشروعات فردية للتلاميذ :

تعد موضوعات لعرضها للمناقشة حسب مستوى التلاميذ ويطلب من كل تلميذ أن يعد مشروعا عن موضوع رياضى يعمل فيه مستقلا .

ـ ولعل القارىء يدهش لان يكون مثل هذا المنهج مقترحا لتلميذ الحضانة والابتدائى ، ولـكن **اذا ما علمنا أن واضعى المنهج من أكثر العقول الرياضية**

نضـجا وأنه لا يمكن أن يغيب عن ذهنهم مدى النضوج الفـكرى لأطفال هذه المرحلة فانه يمكننا أن نستنبط أنهم يؤمنون بأن الفكرة الرياضية الناضـجة والواضـحة يمكن أن تبسط لأقل مستوى مهما كانت هـذه الفكرة متقـدمة **وأن المنهج الدسم والأفكار المتنوعة لهى طبيعة أى منهج يعكس أفكار رياضيات هذا العصر وفلسفتها •**

ـ **والذى لا شك فيه أن هذا المنهج** ان هو الا مقترحات لم توضع موضع التجـريب كما أن واضعيه لم يحتموا الأخـذ به جميعه بل بالاختيار من بين موضوعاته وأفكاره ـ ورغم ما قد يبدو لنا من تطرف فى نوعية محتوياته الا أنه على وجه العموم يعطينا فكرة عن مدى وامكان تقديم أفكار رياضية عالية فى مراحل مبكرة وعن النظرة الجديدة الى المرحلة الابتدائية من حيث أنها مرحلة التقـاء بأفكار دسـمة وخبرات متنوعة يشـترك التلميـذ فى فحصـها دون التقيد بشكليةالفكرة أو رمزيةصياغتها ومرحلة تكوين مهارات : نتاجامصاحبا لدراسة الأفكار والمفاهيم ومرحلة يبدأ التلميذ فيها يتعلم أن الرياضيات فى جوهرها هى البحث عن الحقيقة عن طريق الملاحظة والفحص والاستقصاء •

والفلسفة الحديثة التى تحدثت عنها من حيث الهدف والطريقة والمنهج القوى لا يمكن أن تأخذ طريقها الا فى وجود المدرس الكفء وهذا يتطلب منا اعادة النظر فى اعداد مدرس الرياضيات **للمرحلة الأولى اذ أن تطوير المنهج لابد أن يسير جنبا الى جنب مع تطوير اعداد المعلم •**

وفى مجال اعداد معلم المرحلة الأولى تحضرنى القصة المشهورة عن أحدهم الذى سأل شخصا عن مهنتـه فلما أجابه بأنه طبيب أطفال صـاح صاحبنا متسائلا : « ولماذا لم تكمل تعليمك ••• حتى يمكنك معالجة الكبار ؟ » ـ ورغم أن هذه القصة تعتبر نكتة فى عالم الطب الا أنها مع الأسف حقيقة واقعة فى عالم التعليم فنحن فى مجال التربية والتعليم مازلنا نؤمن بأن تعليم الأطفال فن وعلم يقل عن فن وعلم تعليم الكبار •••

وعلى هذه الفلسفة الضيقة نبنى اعداد معلم المرحلة الأولى بالطريقة التى نمارسها حاليا سواء فى مستوى الطلاب الذين يدخلون هـذه المعاهد أو فى مستوى المواد التى تقدم لهم أو فى مستوى المعاهد نفسها • والنتيجة هى تلك الاعتذارات التى نقدمها عند أية محاولة لتطوير حقيقى لمناهج المرحلة الابتدائية وتلك الانفعالات التى نشاهدها عند التحدث عن رياضيات هـذه المرحلة ••• انفعـالات تعكس الدموع التى يذرفها الأطفال خـوفا من الحساب ورعبـا من أحراش الأعداد التى يضلون فيهـا والتى يذرفها أولياء الأمور على ما يعانيه أطفالهم ويذرفها المفتشون والمسئولون على ضعف مستوى تدريس الحساب فى مدارسنا الابتـدائية ويذرفها المعلمون عـلى مجهودهم الضائع وربما يذرفهـا القارىء عندما يقارن بين محتويات المنهج الذى ذكرته فى هـذا المقـال المقترح لتلميذ الحضانة والابتدائى وبين المنهج الحالى لدور المعلمين !

الـدروس الخـاصـة
مشكلة إجتماعية

للأستاذ نجى الله حامد الطنطاوى
المدرسة الأول بالأورمان الثانوية النموذجية

مشكلة الدروس الخاصة ظاهرة من أبرز ظواهر تطور الوعى التعليمى الذى شعاره « علم بلا طبقية » .. « علم كالهواء والماء » .. « علم للجميع ». واعتبار الدروس الخاصة ظاهرة اجتماعية فى ميدان التعليم - بعد ارتفاع الوعى الثقافى - كاعتبار العيادات الخاصة مثلا ، والكشوف الخارجية : ظاهرة اجتماعية فى ميدان العلاج بعد ارتفاع الوعى الصحى ، رغم ما تبذله الدولة فى تيسير علاج للجميع ، وكاعتبار المحاماة ظاهرة اجتماعية فى ميدان التقاضى ... **وهكذا تعتبر الدروس الخاصة علامة صحية فى المجتمع** دلالة على مرحلة من مراحل التطور ، وما تحمل من حيوية وتفاعل وأخذ ورد قبل أن يصل المجتمع الى مرحلة الازدهار المستقر ...

وعن هذه المشكلة سأتناول هنا النواحى الأربعة الآتية :

اولا - أسباب هذه الظاهرة :

ترجع أسباب هذه الظاهرة اجمالا الى ما يأتى :

١ - السياسة التعليمية	٢ - المجتمع	٣ - المنزل
٤ - الطالب	٥ - المدرس	٦ - السياسة المالية

١ - فالسياسة التعليمية هى السبب الرئيسى وماعداه عوامل مساعدة ، شعارها علم للجميع بالمجان، فاذا أضفنا الى ذلك تقدم الوعى الثقافى فى المجتمع واقبال كل الطبقات على اختلافها وتباينها على التعليم كان معنى ذلك مدارس مفتوحة فى المرحلة الأولى فى سن الالزام أكثر من طاقة الدولة وامكاناتها ، وترتب على ذلك نقص أحيانا فى الوسائل ، ويقابل ذلك حشد للأطفال فى فصول المرحلة الأولى بمتوسط يتجاوز الخمسين طفلا فى الفصل الواحد ، فى مرحلة حساسة يكون كل طفل فيها فى حاجة الى العلاج والرعاية الفردية فى التعليم ، لأنه لم يصل الى مستوى الاستقلال الفكرى والاعتماد على النفس . والى جانب ذلك انتقال آلى من سنة الى أخرى الى أن يصل الطفل الى عنق الزجاجة فى نهاية المرحلة الأولى فى امتحان القبول .

هذه السياسة لا تتيح فرصة تعلم حقيقى داخل المدرسة ، يستطيع بواسطتها الطفل أن يجتاز عنق الزجاجة وحده ، **فلا بد اذن من مساعدة خارجية تتمثل فى درس خاص** ...

ويتكرر ذلك فى كل مرحلة حيث تنتهى كل مرحلة بعنق زجاجة : فاذا فرضنا مثلا أن المقبولين فى المرحلة الأولى ٧٥ ٪ من سن الالزام ، فان ما قبل منهم فى المرحلة الاعدادية العامة ـ فى هذا العام مثلا ـ هو الحاصل على ٢١٠ درجات من ٣٠٠ درجة : وهؤلاء لا يزيدون على ثلث المتقدمين ، ثم يمرون بعقبة أخرى عند دخول الثانوى العام ، تحجز من هؤلاء نصفهم على الأقل ، وعقبة أخرى فى الثانوية العامة ، وعند دخول الجامعة ، فالأولى تمنع من النجاح ما يقرب من نصف المتقدمين والثانية تحجز عند دخول الجامعة أكثر من نصف الذين أفلتوا ونجحوا .

ومعنى ذلك انه عبر هذا الطريق الشاق الطويل يساقط الطلبة على جانبيه ، ولا يصل الى الجامعة أكثر من ٥ ٪ من الذين قبلوا أولا فى سن الالزام ، وحينئذ نتصور مدى التنافس الرهيب على الدخول ضمن هذه النسبة القليلة ، ومعنى ذلك أن ترك الطالب وحده فى هذا السباق الطويل الشاق بدون درس خاص مغامرة لا يقدم عليها الا المضطرون ...

٢ ـ **والى جانب السياسة التعليمية ـ المجتمع نفسه** ، وباختصار يسهم المجتمع فى خلق هذه المشكلة بالعوامل الآتية :

(أ) ارتفاع الوعى والاقبال على التعليم باعتباره الطريق الرئيسى أو الوحيد أحيانا لبناء المستقبل . ودخول ميدان التعليم طوائف لم تكن قبل ذلك تفكر فيه .

(ب) نظرة تقدير خاصة الى التعليم الثانوى العام والجامعة والتسابق فى الوصول اليها ، ومحاولة الابتعاد عن التعليم الفنى .

(ج) عجز المجتمع والدولة عن اتاحة فرص عمل حقيقى يمتص الخريجين من المراحل المتوسطة ويمنع من تكالبهم على التعليم الجامعى . وأود أن أكد هنا معنى فرصة العمل الحقيقى ، لأن المعروف أن مكاتب القوى العاملة تلحق أحيانا بالدولة أو القطاع العام موظفين زائدين عن الحاجة التزاما من الدولة بتوظيفهم ، لا باتاحة عمل لهم ويستوى فى ذلك خريجو المراحل المتوسطة والجامعية .

(د) ينظر المجتمع الى الخبرة العملية نظرة أقل من نظرته الى الشهادات ، مع ضيق المنافذ المؤدية اليها .

كل هذه العوامل تدفع الناس دفعا الى الدروس الخاصة ...

٣ ـ **المنزل** : له دخل فى الدروس الخاصة ، فاتاحة جو علمى ، وامكانات علمية فى المنزل تقلل من حاجة الطلاب الى الدروس الخاصة .

٤ ـ **الطلاب** : لهم دورهم فهم يلجئون الى الدروس الخاصة :

أ ـ اما علاجا لتخلف ، ب ـ أو دفعا الى تفوق ، جـ ـ أو تقليد بعضهم لبعض ، ء ـ أو تفاخرا بالامكانات المالية ، هـ ـ أو سلوكا تعود عليه الطالب فى مراحل سابقة .

٥ ـ **المدرس** : أحيانا ـ وهذه حالات نادرة ولكنها موجودة على كل حال ـ يدفع الطلبة الى سلوك طريق الدروس الخاصة بوسائل مختلفة من أبرزها :

(أ) الدرجات الشهرية ، ودرجات الفترة ، والرعاية الخاصة داخل الفصل .

(ب) طريقة الشرح حيث يقتصد أحيانا فى الشرح المدرسى ويبخل به ادخارا لما يبذله فى الدروس الخاصة .

(جـ) قد يستغل سلطته مشرفا أو رائدا مثلا لخلق فرصة مدرسية تتيح له درسا خاصا .

(ء) هذا الى جانب الضعف الموجود فى كثير من المدرسين وبخاصة فى المرحلة الأولى .. وهذا الى اختلاف الاستعداد بين مدرس وآخر ...

ثانيا ـ احصاءات نسبية :

ولا تسير الدروس الخاصة على وتيرة واحدة ، ولكنها تختلف كثرة أو قلة أو امتناعا لعوامل كثيرة منها :

(أ) **المواد المختلفة** ـ فهى بترتيب تنازلى :

ـ الرياضيات ـ العلوم ـ اللغات ـ المواد الاجتماعية ...

ـ وتمتنع تقريبا فى التربية الفنية ، والفتوة ، والدين .

ـ وتمتنع تماما فى التربية الرياضية .

(ب) **البيئات المختلفة :**

والدروس تسير فى تناسب اطرادى مع الامكانات المادية والجهل فتكثر فى المدن ، وبخاصة فى البيئات الصناعية والأعمال الحرة ، حيث الدخل مرتفع ومستوى الثقافة متواضع .

وتقل فى الريف ، وفى طبقات المثقفين الذين تتاح لهم فرصة الرعاية لأبنائهم وفى الدخول المحدودة .

(جـ) كذلك تختلف الدروس باختلاف نوعية المدارس :

فهى فى التعليم العام ، أكثر من التعليم الفنى ، وتكاد تنعدم فى مدارس المعلمين ، وهى فى المدارس الخاصة أكثر من المدارس الحكومية ، لقلة الرقابة ثم الضعف المشترك فى كل من المدرس والطالب •

(ء) وكـذلك تختلف باختـلاف المراحل : فهى كثيرة فى المرحلة الأولى ، وتقل بالتدريج فى الاعدادى والثانوى والجامعى •

(هـ) كما تختلف باختلاف السنوات فهى كثيرة فى الشهادات ، قليلة فى سنوات النقل •

(و) وهى كذلك تختلف باختلاف الوظيفة ، فهى تكاد تكون قاصرة عـلى المدرسين الأوائل والمدرسين •

وقد يمارسها بعض الوكلاء أو النظار أو المفتشين ، أو الموظفين الفنيين فى المناطق لفترات محدودة ، ثم تنتهى تدريجيا بحكم طبيعة العمل •

(ز) كما تختلف باختلاف النوع فالمدرسون أكثر اشتغالا بها من المدرسات• والهدف من وراء هـذه الانطباعات الميدانية أننا نخـرج بنتيجة لها أهميتها الخاصة ، **فأى اتجـاه فى الرأى يحاول أن يضيف الى دخـل المدرس الحـكومى الثابت دخـلا اضافيا من دروس خاصـة ، هو رأى تنقصـه السلامة والدقـة والشمول ، ويظلم الكثيرين منهم** (•)

ويحسن أن تقوم الأجهزة المختصة بعمل احصاءات رقمية دقيقة فى هـذا المجال •••

ثالثا ـ أثرها :

وللدروس الخاصة ككل ظاهرة اجتماعية أخرى جانباها المتقابلان من الضرر والنفع :

(أ) **فهى تنفع** الطالب المتخلف ، وتزيد من فرص التفوق للمجـد وتسد الثغرات التى لاحيلة لنا فى تحاشى وقوعها كالانقطاع عن الدراسة أو التحصيل لمرض أو غيره ، أو لاختلاف المدرسين فى طرق الشرح والتوضيح أو المستوى العلمى •

(ب) كما تنفع المدرس ـ وهو محدود الدخـل بطبيعة عمله ومتخلف عن أقرانه •

(جـ) كما تنفع ولى الأمر الذى يملك الامكانية المادية ، ولا يملك المقدرة العلمية أو الوقت ، وتطمئنه نفسيا على أبنائه فى هذا السباق الرهيب •

(ء) وأيضا تنفع فى تحسن نتيجة كل مدرسة تشيع فيها هذه الظاهرة •
أما جانب الضرر فيهـا فيتمثل فى أمور عامة ، ثم فى الطالب ، والمدرس ، والنظام المدرسى ، والمجتمع •

(أ) فالأمور العامة هى :

١ ــ العبء المالى الملقى على أولياء الأمور وبخاصة محدودى الدخل •

٢ ــ تلغى الى حد ما الهدف من اشتراكية التعليم ، الذى شعاره علم بلا طبقية ، كل بقدر استعداده وذكائه ••• فكلنا يكاد يلمس من خلال الواقع ان الاستمرار فى عملية التعليم ، واجتيازها مرحلة وراء مرحلة ــ هو مسألة امكانات مادية أكثر منه مسألة قدرات واستعدادات نفسية •

(ب) **أما أثرها الضار فى الطالب** فيتمثل فى تعويده على أن يأخذ المـادة العلمية جـرعة سائغة ومادة مهضومة لا يبذل فيها الـكثير ، فيفقد ميزة الجد والتنقيب والتحصيل والاعتماد على النفس •

وكثيرا ما سمعنا عن تعثر الطالب الذى تعود على الدروس الخاصة حينما يصل الى الجامعة وما تقتضيه من تغيير فى طرق التدريس ، وما تتطلبه من جهد ذاتى للطلاب وهو لم يعتد هذه الطريقة فى بذل الجهد الذاتى •

(ج) **وللدروس الخاصة أثرها السيىء فى النظام المدرسى** ويبدو ذلك فى صور منها :

١ ــ الانصراف عن الدرس وقت الشرح أو احـداث ضوضاء تحرم الكثير من الانتفاع بالمادة الدراسية •

٢ ــ الخروج على النظام المدرسى أحيانا •

٣ ــ الغياب عن المدرسة لأوهى الأسباب ــ وبخاصة فى آخر العـام ــ حيث يغيب الطالب والمدرس معا أحيانا فى وقت محدد •

٤ ــ ايجاد جو من عدم الثقة بين الطالب والمدرس •

(ء) **كما تعكس الدروس الخاصة ظلالها السيئة على المجتمع أيضا** ، ونظرته الى المدرس فهو ينظر اليه أحيانا وكأنه انتهازى جشع ، أو على الأقل مواطن ذو دخل مرتفع لا يجـوز له الشكوى من تخلفه فى السلم الاجتماعى نتيجـة التفرقة الواضحة بينـه وبين نظرائه من موظفى الدولة ، ولا يتجاوب المجتمع باحساسه معه فى رفع هذا الغبن الواقع عليه •

أو لعل المجتمع ينظر الى المدرس وكأنه انسان مثالى أو زاهد لا يحق له ما يحق لغيره من أصحاب المهن الأخرى كالطب مثلا •••

(هـ) **وأثرها الضار فى المدرسين** هو كما أسلفت فى نظرة المجتمع اليهم،

وما قد يكون لذلك من أثر فى تخلفهم فى الدرجات ، وما قد تحدثه الدروس الخاصة أحيانا فى جو العمل بين المدرس والطالب أو بين المدرسين أنفسهم • هذا الى جانب الارهاق الجسمى ، والمعاناة النفسية فى العملية ذاتها •

وأشير هنا الى نقطة أخرى بالنسبة للمدرس وهى أنها قد تكون الى جانب المتاعب المالية والمادية الأخرى ، سببا من الأسباب التى تمنع المدرس من قبول الترقية وتدفعه الى البقاء حيث هو•فتحرم الدولة كفاءات قضت عليها الحاجة•

رابعا ـ علاجها :

واذا كانت الدروس الخاصة فى هـذه المرحلة من التطور ظاهرة اجتماعية شائعة لابد منها ، ومظهرا من مظاهر الصحة والحيوية فى المجتمع قبل أن يصل الى مرحلة الازدهار المستقر ، فاننا لا يمكننا القضاء عليها بل ولا نستطيع ولا يجوز فهذا مخالف لطبيعة الأشياء •

ولكننا نحاول ما أمكن القضـــاء على السلبيات فيها وتخفيف مواطن الحدة والضرر •

ووسائل العلاج واضحة ، مادمنا قد عرفنا أسباب هذه الظاهرة ، فلعل سبب ما يناسبه من عـلاج ولـكنها رغم وضـوحها قد لا تكون كلها ســهلة ميسورة •

(أ) فالسياسة التعليمية مثلا لا يمكن بسهولة احداث تغيير جوهرى سريع فيها بحيث يكون هناك تعليم للجميع بدون متاعب ، وعنق زجاجة ، وسباق رهيب وحشر للتلاميذ داخل الفصول: فهذا يتطلب وقتا كبيرا وجهودا مشتركة بين الدولة والمجتمع •

(ب) وربما كانت اتاحة فرص لاســتثمار أهلى مالى واسع فى مشروعات للمدارس الخاصة ، والعناية التـامة باختيار مدرسيها ، والرعاية الـكافية لهم أيضا مما يخفف من حدة هذه المشكلة ، ويتيح فرصة أوسع لتعليم حقيقى فنى هادىء منتج متعمق داخل حجرات الدراسة •

(ج) كذلك حينما تتاح فرص العمل بقدر واسع فى المجتمع فانها تمتص هـذا التدافع الجنونى فى السباق المضنى نحـو الشهادات وتخفف من هـذا الضغط المركز على الدروس الخاصة ومما يبشر بهذا ما جاء فى خطاب الرئيس فى الخطة الخمسية من اتاحة فرص عمل لـ٠٠٠ر٧٠٠ر١ عامل جديد •

وهــذا كما قدمت يحتاج الى وقت طويل بعض الشىء قد لا يتسر بعضه قبل عام ١٩٧٥ : فهذه حلول على المدى الطويل •

أما الحلول السريعة فمنها :

(أ) **تحسين وضع المدرسين الحالى** فهذا يتيح للمدرس جوا نفسيا مستقرا يبذل معه داخل الفصل ما يغنيه الى حد كبير عن البذل خارجه .

(ب) **تنشيط نظام المجموعات الدراسية** وتدعيمه وتطويره بحيث يؤدى دورا أجدى وأكبر مما يؤديه الآن .

(جـ) **اشراك مجالس الآباء** على امتدادها فى حوار مفتوح حول هذه المشكلة واسهام الأباء فيها بالجهد والرأى والمال .

(ء) نظام الثواب والعقاب : فالمكافآت التشجيعية ـ غير الرمزية ـ لأصحاب النتائج الحسنة ، والمسئولية تتعقب المقصرين ، مع ملاحظة كل العوامل الأخرى المؤثرة فى هذه النتائج .

(هـ) **البحث عن مقياس آخر يحل محل مقياس « المجموع »** للقبول فى مراحل التعليم المختلفة من امتحان مسابقة القبول حتى الجامعة .

وستبقى الدروس الخاصة ما بقى مقياس المجموع ، وما بقى المجتمع عاجزا عن استيعاب الخريجين والراسبين فى فرص واسعة للعمل .

وأخيرا فالدروس الخاصة ظاهرة اجتماعية لا يمكن التخلص منها فى هـذه المرحلة من مراحل التطور والرقى ...

في الطريق إلى حقيقة التكوين العقلي

الاستاذ محمد يحيى العجيزى
مدرس علم النفس بكلية المعلمين
جامعة أسيوط

تعددت الأبحاث فى القــدرات العقلية وتباينت النتائج التى أظهرتها تلك الأبحاث ، فظهرت ضرورة ملحة تنادى باعادة انظر فى نتائج الأبحاث المختلفة ودراستها مجتمعة والتنسيق بينها وعمل مقارنات لمظاهر الاتفــاق والاختلاف بينها بغية الوصول الى نتيجة نهائية فى هذا الشأن •

ولم تطل هذه الفترة ، فقد تنبه علماء النفس فى الولايات المتحدة الأمريكية الى هذه الضرورة ، لا فى مجال معين بالذات وانما بالنســبة لجميع القــدرات العقلية مجتمعة •

ففى نوفمبر ســنة ١٩٥١ عقــدت ادارة الاختبــارات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية Educational Testing Service ندوة اشترك فيها حوالى خمسة عشر عالما نفسيا من المهتمين بتنمية مناهج التحليل العاملى فى مجال علم النفس استغرقت يومين • وكانت نتيجة هذه الندوة أن قسم العلماء المجتمعين لجانا مهمتها وضع الفروض العلمية بشأن طبيعة الاستعدادات العقلية المختلفة والتوصية بأنواع الاختبارات التى يمكن للباحثين اســتعمالها مقاييس أكثر نقاوة لهذه الاستعدادات •

واختصت كل لجنة من اللجان بمجموعة من القدرات العقلية القريبة الصلة ببعضها ، تنظر فى الأبحاث السابقة وتدرسها وتحاول مقــارنة النتائج التى توصلت اليها أهم الأبحاث فى هذا المجال من حيث العوامل المختلفة التى تنقسم اليها كل قدرة أو التى يحتويها هذا النوع من التفكير ، وذلك كى يتوصلوا فى النهاية الى حقيقة العوامل العقلية البسيطة التى تنقسم اليها هذه القــدرات والتوصية بأحسن الاختبارات التى يمكن استعمالها لقياس كل منها •

وما أن انتهت هذ اللجان من مهمتها حتى تلقفت دور النشر النتائج التى توصلت اليها ونشرتها فى مقالات علمية متتابعة •

وفى ســنة ١٩٥٦ ، قــدم جيلفورد ، فى ضــوء أبحاث هذه النــدوة ونتائجها ــ وقــد كان من بين اعضــائها ــ قــدم لعلم النفس تنظيما جديدا

للقدرات العقلية مبنيا على أسس ومبادىء جـديدة فى التقسيم ، اذ لاحظ أن القـدرات أو العوامل العقلية على تعـدادها الـكبير ، تتشابه فيما بينهـا اذا ما وضعنا فى الاعتبار بعض الأسس المعينة • **وأول هذه الأسس** نوع العمليات العقلية التى يؤديها الفرد ، وقد حدد جيلفورد هـذه العمليات العقليـة فى خمس هى :

١ ـ تذكر　　　٢ ـ تعرف　　　٣ ـ تفـكير متجمع

٤ ـ تفكير متشعب　　　٥ ـ تقويم

والتذكر يعنى القدرة على الاحتفاظ عقليا بشىء معروف للفرد ، **والتعرف** يعنى الاستكشاف أو اعادة الاستكشاف أو اعادة التعرف ، أما **التفكير** فهـو عملية عقلية انتاجية تعتمد على استعمال المعلومات المعروفة للفرد وللوصول منها الى معلومات جديدة أكثر عمومية وأكثر شمولا •

ويقسم «جيلفورد» التفكير نوعين : التفكير المتجمع ، والتفكير المتشعب ، فالتفكير المتجمع يتجه دائما الى الوصول الى اجابة واحـدة صحيحة يمكن أن يقال انها اجابة محدودة أو تقليدية ، وذلك فى ضوء ما يكون أمام الفرد من معلومات وحقائق ، بينما يتجـه **التفكير المتشعب** فى عـدة اتجاهات متفـرقة تختلف باختلاف موضوع التفكير ، وذلك على غرار ما يحدث فى طريقة التفكير العلمى لحل المشكلات ، وهذا غالبا ما يؤدى الى الوصول الى اجابات مختلفة قد يكون من بينها أكثر من اجابة واحدة صحيحة أو مقبولة •

أما **عملية التقويم** فتظهر أهميتها عندما يكون من الضرورى أن نحدد أى الأشياء التى نعرفها أو نتذكرها أو نفكر فيها ، أكثر ملاءمة أو مناسبة أو أكثر اشباعا لمتطلبات الموقف •

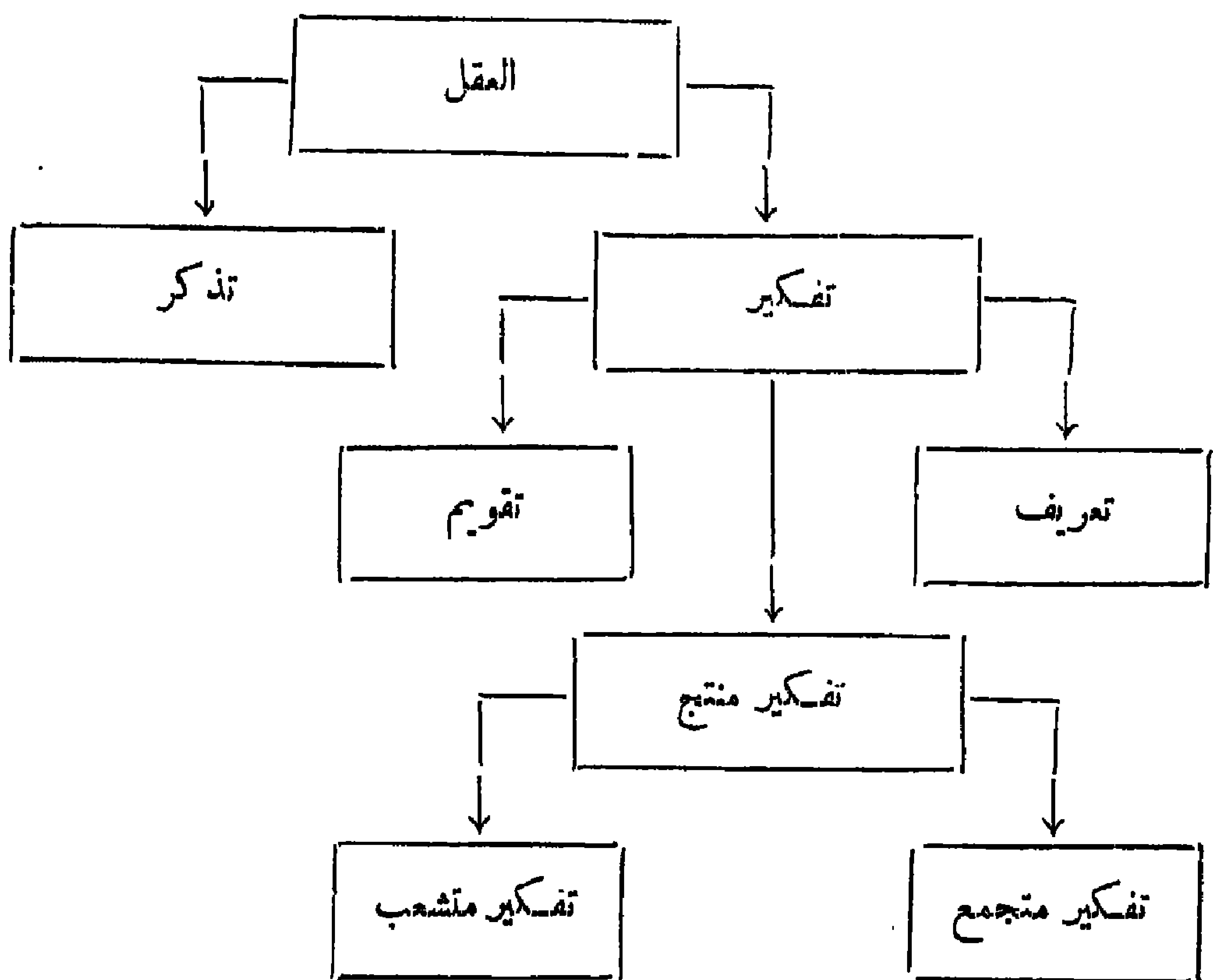
وبصورة أخرى نستطيع أن نقول أن العوامل العقلية عند جيلفورد تنقسم أولا مجموعتين ، مجموعة صـــغيرة نســبيا تضم القــدرات الخاصــة بالتذكر ومجموعة أخرى أكبر منها تضم القدرات الخاصة بالتفكير •

وتنقسم هذه المجموعة الثانية الخاصة بالتفكير ثلاث مجموعات هى :

١ ـ مجموعة القدرات الخاصة بالتعرف
٢ ـ مجموعة القدرات الخاصة بالانتاج

وهى تنقسم الى مجموعات القدرات الخاصة :
أ ـ بالتفكير المتجمع　　　ب ـ بالتفكير المتشعب

٣ ـ مجموعة القدرات الخاصة بالتقويم ، ويوضح التخطيط التالى طريقة التقسيم السابقة :



أما الأساس الثاني لتقسيم العوامل العقلية عند جيلفورد فيعتمد على نوع المادة أو المحتوى التى يعمل عليها العقل ، فقد تكون هـذه المادة ذات صـلة بالأشكال أو الكلمات أو الرموز أو الحروف ... ويحددها جيلفورد فيما يلى:

١ ـ محتوى أو مادة ذات صلة بالأشكال .
٢ ـ « « « صلة بمفردات لا يتدخل فيها عامل المعنى .
٣ ـ « « « صلة بمفردات يتدخل فيها عامل المعنى .
٤ ـ « « « صلة بالسلوك .

وتختلف الأشكال تبعا لطريقة ادراكها عن طريق الحواس المختلفة ، فقـد تكون الأشكال فى صور بصرية أى فى صور تتعلق بالشكل أو الحجم أو اللون أو التركيب أو الموقع أو غيرها ، وقد تكون الأشكال فى صور سمعية كأن تكون حادة أو متوسطة أو منخفضة ، أو تكون هناك نغمة معينة أو ايقاع أو قافية أو غير ذلك من الصور السمعية المختلفة ... وهـكذا بالنسبة لباقى الحواس المختلفة .

أما المفردات التى لا يتدخل فيها عامل المعنى فهى المفردات التى تبتعـد ما أمكن عن المعانى والأفكار والآراء ذات الدلالة ، وهى اما حروف أو أعداد أو مقاطع هجائية أو جزء من كلمة أو كلمات أو جمـل ، وفى جميع الأحوال هى عديمة المعنى .

أما المفردات التى يتدخل فيها عامل المعنى فهى المفردات التى تحتوى فكرة أو تتضمن مغزى معينا ، أى المفردات التى تعتمد على المعانى والآراء ذات الدلالة .

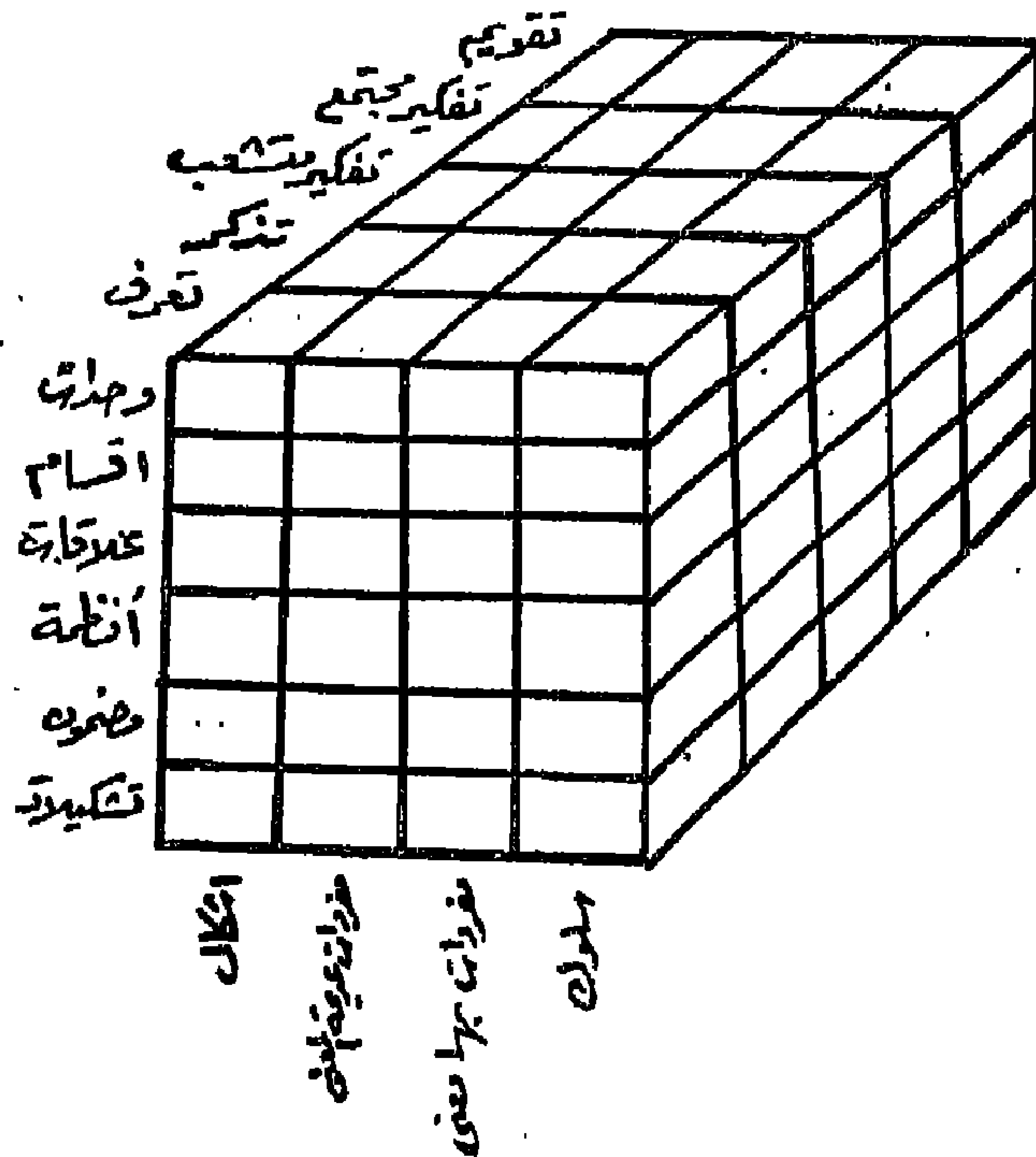
أما النوع الرابع وهو السلوك فقد أضافه « جيلفورد » أخيرا الى الأنواع الثلاثة الأولى ليمثل المفهوم الاجتماعى للذكاء وليؤكد بهذه الاضافة أن التعامل والعلاقات الاجتماعية على اختلافها لا تقل أهمية عن الأشكال أو المفردات التى تحتويها الاختبارات العقلية المختلفة ــ وان كان ذلك بطبيعة الحال لم تؤكده الأبحاث التجريبية بعد .

يبقى بعد ذلك الأساس الثالث والأخير للتقسيم ، وفيه يقول جيلفورد أن أى عملية عقلية معينة عندما تعمل على مادة معينة أو محتوى معين فان مركز الاهتمام فى بعض الحالات قد يكون الجزئيات أو ما يطلق عليه لفظ الوحدات، وقد يكون منصبا على الكليات أو الأقسام الكبيرة ، وقد يكون على العلاقات المتداخلة بين هذه الوحدات أو الاقسام ، وقد يكون عن النظام أو الأنظمة التى تؤدى دورا فى الموقف ، وقد تنصرف الى المضمون أو الفكرة العامة وتهمل ما عداها ، وقد يتطلب الأمر بعض التغييرات أو التشكيلات للعناصر التى تتدخل فى الموقف ...

وبذلك فأن جيلفورد يقرر الأنواع الآتية للتقسيم على الأساس الثالث والأخير :

١ ــ وحدات	٢ ــ أقسام	٣ ــ علاقات
٤ ــ أنظمة	٥ ــ مضمون	٦ ــ تشكيلات

وينتهى جيلفورد فيقدم نموذجه المجسم الذى يجمع الأسس الثلاثة للتقسيم والذى يعتبره ممثلا للعقل الانسانى بقدراته وعوامله العقلية المختلفة ، كما فى الرسم :



ففى **هذا النموذج المجسم** الذى يتصوره جيلفورد ممثلا للعقل البشرى يمثل كل بعد من الأبعاد الثلاثة الرئيسية ـ الطول والعرض والارتفاع ـ أساسا من الأسس الثلاثة للتقسيم التى قدمها جيلفورد والتى تحدد بدورها كيفية تنوع العوامل أو القدرات العقلية المختلفة : فكل مكعب من المكعبات المائة والعشرون الصغيرة التى يتكون منها النموذج الكبير يمثل عاملا عقليا أو قدرة عقلية مختلفة أو على الأقل هذا ما ينبغى أن يكون وفقا لنظرية جيلفورد ... اذ أن عدد القدرات العقلية التى استكشفت فعلا حتى الآن لم يتعد الخمسين قدرة ، **وأن مجسم « جيلفورد »** المتضمن لعدد ١٢٠ قدرة لا يزال به ٧٠ قدرة لم يكشف عنها الستار بعد انتظارا لما تأتى به الأبحاث والتجارب المستقبلة .

فمثلا مجموعة القدرات الخاصة بالتعرف فى البعد الخاص بالأشكال يكون ترتيبها كالآتى : ١ ـ قدرة التعرف على الوحدات البصرية .
٢ ـ القدرة على تقسيم الأشكال . ٣ ـ القدرة على ادراك العلاقات بين الأشكال .
٤ ـ قدرة الاتجاه المكانى . ٥ ـ قدرة بعد النظر البصرى .

ولا يتسع المجال هنا بطبيعة الحال للدخول فى التفاصيل الكاملة للنظرية ، وانما يمكن للقارىء الرجوع الى بعض المراجع المتخصصة اذا أراد (١)

هذا هو تقسيم جيلفورد للقدرات العقلية ، التقسيم الذى يعتبر أحدث ما وصل اليه علم النفس بشأن طبيعة الذكاء وقدراته وعوامله .

وفى رأيى أن علم النفس بهذا التقسيم ، وبعد أن استكشف هذا العدد الضخم من القدرات العقلية (٥٠ قدرة) ، يواجه الآن مشكلة تقسيم هذه القدرات وتصنيفها ، تماما كما كانت مشكلة علم الكيمياء ـ منذ أكثر من مائة سنة ـ هى تقسيم وترتيب العناصر الكيميائية حتى يسهل دراسة خواصها الطبيعية والكيميائية .

فقد حاول علماء الكيمياء أولا تقسيم العناصر الى فلزات ولا فلزات ثم كانت المحاولة التالية هى ثلاثيات دوبرينر سنة ١٨٢٩ الذى قسم العناصر الى مجموعات كل منها يتكون من ثلاثة عناصر تتشابه فى خواصها وتتقارب فى أوزانها الذرية ، ثم كان قانون الثمانيات لنيولند سنة ١٨٦٤ الذى رتب العناصر ترتيبا تصاعديا بالنسبة لأوزانها الذرية والذى اعتمد على أن خواص العنصر الثامن فى الترتيب تشبه خواص العنصر الأول ، وخواص العنصر الثانى تشبه خواص العنصر التاسع ...

ثم كانت محاولة **مندليف** العالم الروسى سنة ١٨٦٩ ـ وهى قريبة الشبه بمحاولة جيلفورد ـ والتى مازالت تعرف باسم **النظام الدورى لمندليف** وقد رتبت فيها العناصر ترتيبا تصاعديا بالنسبة لأوزانها الذرية ووجد أن الخواص الطبيعية والكيميائية تتدرج تدرجا دوريا بزيادة الوزن الذرى للعنصر ، وتغلب مندليف على صعوبات قانون الثمانيات .

---

(١) J.P. Guilford, **Personality,** N. Y. McGraw-Hill (1959) pp. 359-395.

وواضح من هذا أن تقسيم **جيلفورد للقدرات العقلية يتشابه مع تقسيم مندليف للعناصر الكيميائية** ــ رغم الفروق الواضحة بينهما ــ فى الأمور الآتية :

١ ــ تتشابه العوامل العقلية فيما بينها فى بعض الخواص وتختلف فى خواص أخرى ــ تماما كما تتشابه العناصر الموجودة فى كل مجموعة رأسية من المجموعات التسع ، فى جدول مندليف فى كثير من الخواص •

٢ ــ يتنبأ جيلفورد باستكشاف قدرات عقلية جديدة يذكر خواصها ويحددها مقدما ويترك لها أماكن خالية فى التقسيم ــ تماما كما تنبأ مندليف باستكشاف عناصر كثيرة كانت مجهولة فى وقته وذكر خواصها وعين أوزانها الذرية بالتقريب قبل الكشف عنها وترك لها أماكن خالية فى التقسيم ــ وقد كشف عنها فعلا بعد ذلك •

٣ ــ الاستفادة من هذا التقسيم فى تصحيح أبعاد بعض القدرات العقلية المشكوك فى صحتها ، فقد عدل جيلفورد فى تقريره رقم ١٩ الصادر عن معمل علم النفس بجامعة جنوب كاليفورنيا فى أبريل سنة ١٩٥٧ تحت عنوان "A Revised Structure of Intellect" تقسيمه الذى سبق أن قدمه سنة ١٩٥٦ فغير أسماء بعض القدرات واستبعد بعضها ونقل بعض القدرات من أماكنها فى التقسيم الى أماكن جديدة ــ تماما كما كان من مزايا جدول مندليف تصحيح الوزن الذرى للبريليوم من ١٣٫٥ الى ٩٫٠٢ ونقله من بين الكربون فى المجموعة الرابعة والنتروجين فى المجموعة الخامسة الى المجموعة الثانية •

٤ ــ مرونة التقسيم وسهولة الاضافة ، فقد أضاف جيلفورد فى وقت لاحق مجموعة جديدة بأكملها لم تكن موجوده فى تقسيم سنة ١٩٥٦ أو حتى فى تعديل سنة ١٩٥٧ وهى المجموعة الخاصة بالسلوك لتمثل المفهوم الاجتماعى للذكاء تماما وبنفس الطريقة فى الاضافة كما حدث بعد أن استكشفت الغازات الخاملة ، فلم يكن للغازات الخاملة مكانا فى جدول مندليف فاضيفت فى مجموعة جديدة تحت رقم « صفر » حتى تتناسب فى وضعها بالجدول مع تقسيم مندليف •

والآن يبقى لنا أن نتساءل :

هل تكشفت حقيقة التكوين الفعلى بهذا التقسيم ، وهل يستقر الوضع على هذه الصورة ؟

ثم ، هل يتحقق تنبؤ « جليفورد » ويتصاعد عدد القدرات الفعلية فعلا الى ١٢٠ قدرة فى المستقبل القريب ، كما كشف عن العناصر الكيمائية التى تنبأ بها مندليف ؟

أعتقد أنه مازال أمام علماء النفس الكثير من العمل الشاق : بحث وتجريب وقياس وتفسير ••••

حصة الريادة

للأستاذة فاطمة حمزة
وكيلة كلية رمسيس للبنات

بلغت الريادة قمة مجدها وتقدمها فى الفترة بين ١٩٢٠ و ١٩٣٠ • **واليوم** على الرغم من اغفال كثير من المدارس اطلاق اسم « حصة الريادة » على هذه الخدمة الا أن فكرة الريادة مازالت موجودة عن طريق أغراضها •

● **وحصة الريادة هى الوقت الذى يجتمع فيه الفصل برائده** ، وهى أيضا المكان الذى يشعر فيه الطالب بأنه فرد فى مجموعة ينتمى اليها ويشبع حاجاته النفسية عن طريقها • **وهى المكان الذى يعرف فيه الطالب رائده فى جو بعيد عن الكلفة** • كما أنها المكان الخالى من رسميات حجرة الدرس الذى يعبر فيه الطالب عن شخصيته الحقيقية . ونظرا لبساطة الجو فى حجرة الريادة فانها خير مكان يتعرف فيه الرائد على الطالب ويدرس ميوله وامكانياته ومهاراته وأخلاقه • فعن طريق سلوك الطالب فى المجموعة يستطيع الرائد أن يقرر ما اذا كان الطالب فى حاجة الى توجيه شخصى وكيف يقدم له هذه الخدمة •

فحصة الريادة مركز هام للتوجيه فى المدرسة ، وهى خير مكان يمكن للمدرس أو الرائد أن يقدم فيه للطالب التوجيه والارشاد فى بيئته الطبيعية : ألا وهى حجرة الدرس • وهى عظيمة الفائدة فى المدارس التى لا يوجد بها قسم خاص بالتوجيه والارشاد ، وحتى فى المدارس القليلة التى يوجد بها قسم للتوجيه والارشاد تعتبر حصة الريادة جزءا مكملا لهذه الخدمة اذ تزودها بالمعلومات المستوفاة عن سلوك الطالب وميوله وقدراته وقابليته للتفاعل والتكيف • **كما تتيح تلك الحصة الفرصة لتقديم الارشاد للفرد والجماعة** • فالنشاط الذى يمارس فى حصة الريادة لا يقتصر على تزويد الطالب بالخبرات فحسب بل يشبع حاجته أيضا للاشتراك فيها •

● **ومن أهم أغراض حصة الريادة :**

— أنها **تكمل المنهج المدرسى** بحيث تساعد برامجها الحرة وأوجه نشاطها على تعويض كثير من النقص الذى يظهر فى المنهج بسبب جموده وتعميمه •

— وأنها تعمل على ايجاد العلاقات المتينة المرجوة بين المدرس والطالب وتنميتها •

ـ **وتوجيه الطالب ومساعدته على التكيف المدرسي** ، وتنمية القيم والعادات التى **تساعد على تكوين المواطن الصالح وتعريفه بواجباته نحوه** ، والعمل على تطبيق التعليمات الادارية بصورة مقبولة •

ـ ومن أغراض حصة الريادة أيضا ومزاياها **أنها تنمى فى الطالب صفات اجتماعية وخلقية هامة وتهيىء له فرصا للتدريب على تحمل المسئوليات** فى المدرسة بحيث يستطيع نقلها الى الحياة العامة • وتساعد هذه الحصة على **تنمية الروح القيادية فى الطالب** •

ـ كما تتيح برامج حصة الريادة **الفرص لتعريف الطالب بكثير مما يساعده على شق طريقه فى الحياة العملية والاختيار** المهنة التى تناسب قدراته وامكانياته •

ـ **تساعد الطالب على الحصول على أكبر قدر من الصحة النفسية** : فهى خير مكان فى المدرسة لتعليم مبادىء التعامل مع الغير وتنمية العلاقات العامة ..

ـ **أن التركيز فى حصة الريادة يجب أن يكون على عملية التوجيه والارشاد،** فهى المركز الرئيسى الذى يطبق فيه برنامج التوجيه بطريقة طبيعية • وهى جزء مكمل لعمليات التوجيه والارشاد التى تتم فى غيرها من قطاعات المدرسة : ففيها يشجع الطالب على العملية التعليمية بما تهيئه له من دوافع ذات علاقة قوية باحتياجاته وبما تزوده به من فرص لاشباع هذه الاحتياجات• وفيها يستقى الرائد، وبالتالى الموجه، البيانات اللازمة لملء بطاقة الطالب مثل: مدى تحصيله وميوله وقدراته ومشكلاته الشخصية وحالته الصحية والاجتماعية •

● **ويعتمد الوقت المخصص** لحصة الريادة على البرنامج الموضوع له ، ويختلف حسب حجم المدرسة ونوعها وعدد أفراد هيئة التدريس بها وطول اليوم الدراسى وخدمة التوجيه والارشاد فيها ••••

ـ **وتتراوح حصة الريادة** عادة بين خمس وأربعين دقيقة وستين دقيقة أسبوعيا ، علاوة على عشر دقائق صباح كل يوم لتسجيل الغياب والحضور وغير ذلك من الأمور الادارية ، اذ روعى أن فصل النواحى الادارية عن النواحى غير الادارية أمر حيوى لنجاح حصة الريادة •

ـ **ويجب وضع حصة الريادة فى حدود اليوم الدراسى** اذ يضفى عليها ذلك كثيرا من الأهمية ويثبت مكانها فى أذهان الطلاب • **وخير وقت لحصة الريادة هو قبل موعد الغذاء أو بعده مباشرة** اذا كانت للمدرسة فترة فراغ طويلة للغذاء • أما فى غيرها من المدارس فيمكن وضعها فى منتصف الفترة الصباحية • ومن العبث وضع حصة الريادة فى نهاية اليوم الدراسى **اذ أن ذلك ينقص من أهميتها فى نظر الطلاب** خصوصا وأن تعب الطالب يبلغ أقصاه

فى ذلك الوقت • والغرض من **جعل حصة الريادة أسبوعية** هو ضمان استمرار برامجها والاهتمام بها •

● **وفى الحالات التى يمكن التحكم فيها فى تجميع الطلاب لتكوين مجموعات** الريادة يستحسن مراعاة أن تمثل المجموعة مختلف الأعمار والميول والقدرات . **وخير وسيلة لتحقيق هذه القاعدة هو نظام الأسر** فى المدارس ، فالأسرة أقرب بيئة مدرسية للمجتمع بوجه عام حيث سيخرج الطالب ويمارس نشاطه مواطنا عاملا يتفاعل مع مجتمعه •

– أما الذين يدعون الى جعل مجموعة الريادة مجموعة متجانسة فى كل شىء من حيث السن والميول والقدرات فهم يضرون الطالب لأنهم يحيطونه بجو وقائى ويحرمونه اكتساب القدرات والخبرات التى يحصل عليها من الاحتكاك والتعامل مع مجموعات مختلفة من الناس • **فاذا كان هدف حصة الريادة هو تكوين الطالب المتكامل فمن واجبها أن تهيىء له مواقف مختلفة من الحياة نفسها** • اذن يجب أن يراعى عدم التجانس فى تجميع مجموعات الريادة ••

– **أما حجم المجموعة فيجب الا يزيد على حجم الفصل العادى** أى بين ٢٥ و ٣٥ طالبا • وفى معظم المدارس تكون مجموعة الريادة هى طلاب الفصل الواحد • وفى الحالات الأخرى الممثلة فى مجموعات الأسر يجوز تجميع طلاب المدرسة أبجديا ثم تقسيمهم مجموعات صغيرة ، أو **أخذ أعداد متساوية من كل فرقة وتكوين الأسر منهم** • وهذه الطريقة الأخيرة هى **خير طريقة لتكوين مجموعات تمثل التكوين العام فى المدرسة كلها** ، وهى طريقة تسهل عملية التوجيه والارشاد اذ يستطيع الطالب أن يكشف عن ميوله وقدراته وينمى مهاراته فى جو يساعد على المقارنة والمنافسة والتقويم على مستويات مختلفة من السن والخبرة •

● **وحصة الريادة هى خير مكان يتعلم فيه الطالب الطريقة الصحيحة لعقد الاجتماعات** وادارة الجلسات ، فلكل عضو فى المجموعة مكان فى تكوينها ، فهناك الرئيس والوكيل والمقرر وأمين الصندوق ، وهناك اللجان برؤسائها وأعضائها وكلهم ينتخبون عن طريق لجنة للترشيحات تقوم بعملها بتوجيه من الرائد ، ويتم الانتخاب عن طريق بطاقات انتخاب سرية • وقبل القيام بعملية الترشيح والانتخاب يجب أن يعطى الرائد للمجموعة فكرة واضحة كاملة عن الصفات التى يجب أن تتوافر فى كل من أصحاب المراكز الرئيسية فى الجماعة •

– **ان هذه المراكز ليست مجرد شرف** بل هى واجب يؤدى نحو الجماعة • **ويمكن القول بأن نجاح عملية الريادة كلها وفائدة التوجيه فيها تتوقف على حسن اختيار أفراد الجماعة الرؤساء** • وواجباتهم هى واجبات أمثالهم فى التنظيمات الأخرى ، فالرئيس مسئول عن الجماعة ويرأس

اجتماعاتها ويطالب رؤساء اللجان بتقاريرهم وله حق تفويض السلطات لأعضاء الجماعة • ويقوم الوكيل بأعمال الرئيس في غيابه • أما المقرر فيدون محضر كل جلسة ويقرؤه ، ويجمع تقارير اللجان ويحتفظ بهـا مبوبة ، ويتنـاول المراسـلات بالعرض والرد • ويتولى أمين الصندوق أمر الميزانية وامسـاك دفاترها . هذا فى حالة الأسر حيث يختلف تكوين مجموعة الريادة عن مجموعة الفصل المعـروفة بتكوين مجلسها ولجانه التى تحـددها التربيـة الاجتماعية ويمكن مد تكوين **مجلس الفصـل** الى الأسر وتشكيل لجان بهـا ، بالاضـافة الى أصحاب المراكز الرئيسية، للقيام بالمناشط العسكرية والثقافية والاجتماعية والرياضية كما هو الحال فى التكوين الريادى فى الفصل • ويجوز فى الأسرة اضـافة لجان أخرى الى اللجان المتقدمة لتفى باحتياجات الجماعة وأغراضـها وتساعد على اشتراك جميع أفرادها •

ـ فالمشـاهد أن أعمال اللجان تشـجع على العمل الجماعي وتنمى روح التعاون ، كما انها تتيح الفرص لجميع أفراد الجماعة أن يشعروا بأنهم يسهمون فى نجاح الجماعة كلها بما يتبع ذلك من الشعور بالفائدة والتبعية والقبول •

ـ ويراعى فى تقسـيم الطـلاب على اللجـان : ميولهم واحتياجـاتهم المخبرة التى توفرها لهم كل لجنة • أما عدد لجان المجموعة ونوعها فيعتمد على نوع المدرسة وبيئتها وطلابها •••

ـ **ويجب على كل فرد فى الجماعة** أن ينتمى الى لجنة من لجانها ، وعلى كل لجنة انتخاب مقررها ، والمقررون هم الذين يعقدون اجتمـاعات اللجان كلها اقتضت الحاجة ذلك ، وهم الذين يقدمون تقارير اللجان لرئيس الجماعة فى الاجتماعات العامة •••

ـ ويجب تغيير أصحاب المراكز الرئيسية في الجماعة وتغيير رؤساء اللجان فى بداية كل فصل دراسى حتى تتاح الفرصة لجميع أفراد الجماعة أن يتدربوا على جميع أعمالها ويستفيدوا بالخبرات المختلفة •

ـ **وعلى رائد الجماعة** أن يكون ملما بالواجبات المطلوبة منه ، ويجب أن يعرف أنه شخص هام فى برنامج التوجيه فى المدرسة ويجب أن يكون مهتما بالطلاب بأعتبارهم أفراد قادرين على التفاعل والانتاج مهما كانت درجته • ويجب أن يتقبل الرائد الطالب حيثما وجده ويعمل معه حسب قدراته ، وعليه أن يساعد الطالب على فهم نفسه ويعينه على التفاعل مع غيره بطريقة تؤدى الى تكيفه مع المجموعة ومع المجتمع بوجه عام • واذا لم يكن الرائد اخصائيا فى التوجيه والارشاد فيجب أن يقرأ كتبا فى هذا العلم أو يتدرب عليه على أيدى اخصائى التوجيه والارشاد بالمدرسة أو المشرف الاجتماعى •••

ـ وتساعد هذه الدراسة : الرائد على استخدام وسائل التوجيه اللازمة لجمع المعلومات عن الطالب وتدوينها فى بطاقته • ويجب أن يعرف الرائد أنه

شخص حيوى هام يعتبر الرابط بين قسم التوجيه والارشاد بالمدرسة وبين مجموعة الريادة • فعن طريق خبراته وقوة ملاحظته يستطيع أن يتبين **الطلاب المشكلين** الذين لا يستطيع هو وحده أن يساعدهم ويحولهم الى أخصائى التوجيه والارشاد أو المشرف الاجتماعى •••

– **ويجب أن يكون الرائد متمتعا بشخصية قوية** مزودا بذخيرة من القيم العالية والمبادىء السامية . كما يجب أن يكون رزينا خاليا من الأهواء والتحيز، ويجب أن يكون أهتمامه بالمجموعة ونشاطها كبيرا بحيث يربط بها ، وفى نفس الوقت يجب الا يكون هذا الاهتمام طاغيا بحيث يغريه بالسيطرة على المجموعة وسيادتها ، بل عليه أن يرشد من بعيد دون أن يبسط ارادته أو وجوده • كما يجب أن يتجنب النقد الهدام وأن يتصف بالتسامح •

– **ان مهمة الرائد** تتطلب كثيرا من الحكمة والمهارة والكياسة ، فهو يقدم الهدف للمجموعة ويوضحه ويعيد للمجموعة اليه اذا حادت عنه ، ويتأكد من اشتراك كل فرد فى المجموعة فى الناحية التى تلائم احتياجاته وميوله وقدراته . وهو فى ذلك يبذل كل مافى جهده ليحافظ على مبادىء الريادة وأغراضها ...

ويقاس نجاح الرائد بنجاح حصة الريادة والفائدة التى تعود على الطلاب منها • **فالرائد الناجح** هو الذى يجعل الطلبة يشعرون ان نجاح حصة الريادة يعود اليهم وحدهم والى مجهوداتهم • ويستحسن اذا أمكن أن تكون ريادة المدرس للمجموعة بمحض ارادته واختياره شخصيا بحيث يكون ميل الرائد حافزا له على عمله لا فرضا عليه ، اذ أن الميل الى الريادة والقدرة على القيام بها تضفى على الرائد شعورا بالثقة والقدرة على الانجاز ، وهى أهم عامل فى نجاح أى مشروع •

– **وتهيىء حصة الريادة الفرصة للرائد** أن ينقل للطالب كثيرا من المعلومات غير المباشرة وذلك عن طريق أوجه النشاط التى يمارسها الطالب فى حصة الريادة وهى مناشط تعد الطالب للحياة فى مجتمعه وتهيئة للتعامل والتكيف معه •

– ويمكن تقسيم **برامج حصة الريادة** ونواحى نشاطها ثلاثة أنواع هى :
(أ) النشاط الادارى الذى يتناول الاجتماعات الرسمية والمشكلات المدرسية،
(ب) النشاط الذى يتناول الفرد •

(ج) النشاط الذى يتناول المجموعة • ومهما كان نوعها فان البرامج تساعد على تدعيم رسالة المدرسة والخدمات التى تؤديها ، كما تساعد على حل مشكلات الطلاب • **ويجب أن تكون البرامج مرنة غير جامدة** حتى تكون دائما أبدا فى خدمة الطلاب وتطورهم من يوم الى آخر •

وحتى يكون البرنامج مجديا يجب أن يوضع بحيث يبسط مشكلة ويشجع الجماعة على حلها ويجب أن تكون المشكلة فى حدود مدارك الطالب

وقدرته على حلها ، كما يجب أن تكون السلطة على تناول المشكلات بالحل أو التعديل • ويراعى فى حلها أن تتبع فيها الجماعة الطريقة العلمية لحل المشكلات وهى عرضها واقتراح حلول لها وتجربة هذه الحلول ثم اختيار أحسنها •

– **ويقوم بوضع البرامج اللجان المختلفة بالتناوب** ، وهى طريقة لا تؤدى الى اقتسام المسئولية فحسب ، بل تساعد على شغل طاقة اللجان المختلفة • ويشترط فى البرامج أن تكون حية ، متصلة بالحاضر وباحتياجات الطلاب ، قادرة على خلق جو عائلى بين أفراد الجماعة ، ومدعمة للمثل العليا ولرسالة المدرسة وحصة الريادة • كما يجب أن تكون البرامج سهلة خالية من التعقيد. ويجب أن يوكل أمر اعدادها وتقديمها الى الطلاب أنفسهم •

– **أما مهمة الرائد فى وضع البرامج** فلا تتعدى الاقتراح وتوجيه الطلاب الى مصادر استقاء البيانات والتسهيلات اللازمة لتنفيذ البرامج • كما يجب أن يكون الرائد مستعدا للرد على استفسارات الطلاب اذا لجأوا اليه •

– **ويمكن تقديم التوجيه للطلاب عن طريق برامج حصة الريادة** • وهى تنقسم خمسة أنواع من التوجيه : توجيه تربوى ، وتوجيه مهنى ، وتوجيه شخصى ، وتوجيه خلقى ، وتوجيه قومى • والمواضيع التى يتناولها كل فرع من هذا التوجيه تشتمل على مختلف المواضيع التى تلائم المجموعة من حيث احتياجاتهم الجسمانية والنفسية والعاطفية والثقافية والروحية •••

– **أما اختيار البرنامج وتوقيته** فرهن بالحاجة اليه فى حينه ، اذ أن البرامج لا تكون مجدية الا اذا لاءمت الموقف الذى وضعت له بجميع ظروفه وملابساته• والملاحظ أن تنوع البرامج يزيد من فاعليتها ومن اهتمام الطلاب بها • فهناك الندوات والمحاضرات والأفلام والموسيقى والمباريات والمعارض • وبذا تساعد البرامج على تشجيع الطلاب على الاشتراك فيها • وعلى واضع البرنامج أو رئيس اللجنة التى تنظمه : أن يقدر مجهود كل المشتركين فيها • **ويمكن القول بصفة عامة أن برامج حصة الريادة يجب أن تهدف الى تزويد كل طالب** بفرص للتعبير عن نفسه وتفهم المواضيع التى تهم أمثاله من الشباب الذين فى سنه ودرجة تفكيره ، كما تتيح للطالب خبرات من شأنها أن تجعله يشعر بانتمائه للجماعة ، وتساعده على تفهم مبدأ التكيف والتفاعل مع البيئة والمجتمع•

– ولكى يزيد الرائد والطالب من فائدة حصة الريادة وفاعليتها يجب أن يقوم أغراضها وبرامجها بانتظام فان هذا التقويم يساعد على تحسين نوع العمل فى حصة الريادة • ويحسن أن يتم التقويم بعد تقديم كل برنامج عن طريق المناقشة الحرة المفتوحة أو عن طريق تقرير تقدمه لجنة تشكل خصيصا لهذه العملية • وفى الحالتين يجب أن يكون التقويم نزيها بعيدا عن الأغراض الشخصية ، بل يجب أن يهدف الى مصلحة الجماعة ، ومما يساعد على الوصول

الى تقويم دقيق يجب استعراض أهداف حصة الريادة وقياس أغراض البرامج المقدمة عليها : **فالبرنامج الناجح هو الذى يحقق أغراض الجماعة وأهدافها** ٠

وهناك عوامل كثيرة تؤدى الى فشل حصة الريادة أهمها :

– **عدم تحديد أهدافها وأغراضها ، وعدم وجود القيادة الطلابية** واسناد الريادة فيها الى مدرسين مثقلين بالعمل أو مدرسين لا يعرفون شيئا عن حصة الريادة أو لا يهتمون بهـا ٠ ومن أسباب الفشل كذلك **تعـدد ميول الطلاب وكثرتها** بحيث لا تفى البرامج المقدمة بكل احتياجاتهم ٠

– ومن عيـوب حصـة الريادة **ضيق الوقت للتوجيه الفـردى** أو توفير سريته ٠ وخير وقت فى حصة الريادة لذلك التوجيه هو عندما تكون اللجـان منعقدة للعمل ٠

– وعلى الرغم من أن حصة الريادة هى خير مكان للتوجيه فى المدرسـة الا أنها قد اضمحلت وتقهقرت فى كثير من المدارس بحيث أصبحت عبارة عن حصة للاستذكار أو لالقاء بعض التعليمات الادارية التى تفرض على الطـالب فرضا ٠ ومع أنه من المعروف أن التوجيه لا يتم كله فى حصة الريادة وحدها الا أنه يساعد البرنامج العام للتوجيه بالمدرسة ٠ وفى الوقت نفسه **لا تستطيع حصة الريادة أن تقوم وحدها بمهمة تكوين الطالب «المتكامل»** اذا كانت رسالة الفصـل والمدرسـة تنحصر فى المواد المدرسـية فحسب ، **اذ يجب أن يجمع الدرس وحصة الريادة غرض واحد هو مساعدة الطالب** على الكشف عن ميوله وقدراته وتكوين مهاراته التى تساعد على الانجاز والانتاج : واذن يجب أن تكون حصة الريادة جزءا حيويا من كل مدرسة تهتم بتوجيه طلابها التوجيه السليم ٠٠٠

التحصيل فى العلوم بالمدرسة الابتدائية
مقارنة بين
الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة (١)

للدكتور محمد عبد العزيز عيد عفيفى
مدرس علم النفس بكلية المعلمين بأسيوط

تحديد المشكلة والهدف منها : الغرض من هذه الدراسة هو مقارنة المستوى التحصيلى فى **مادة العلوم** بين «عينتين» عشوائيتين من التلاميذ احداهما من مدارس الولايات المتحدة الامريكية والأخرى من مداس الجمهورية العربية المتحدة وهاتان الدولتان لهما مميزات أو خصائص ثقافية مختلفة ولكنهما تشتركان فى النظام التعليمى للمرحلة الأولى ، فاذا أثبتت التجربة وجود أية فروق فى التحصيل فمن الطبيعى أن نتبع ذلك بمحاولة تحديد العوامل التى أدت الى تلك الفروق .

ولقد كانت الأسئلة الرئيسية التى حاول هذا البحث الاجابة عنها هى ما يأتى :

١ ـ هل التلاميذ المختارون عشوائيا من بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة والسادسة ـ وبتساوى فى الأعمار تقريبا من دولتين مختلفتين ـ لهم نفس المستوى فى تحصيل العلوم ـ مقيسا باختبار أمريكى مقنن اذا ثبتنا استعداداتهم ؟

٢ ـ هل هناك أية فروق ذات دلالة احصائية بين العينتين فى تحصيلهم للعلوم مقيسا باختبار أمريكى مقنن اذا حللنا النتائج لكل فرقة على حدة مع استبعاد أثر الاختلاف فى الاستعدادات ؟

أما الأهداف الثانوية لهذه الدراسة فهى المساعدة فى الحصول على الاجابة عن مثل الأسئلة التالية : **هل هذه الفروق :**

(أ) تتعلق باختلاف طرق التدريس ؟

(ب) ناتجة من اختلاف أهداف تدريس العلوم فى كل من الدولتين ؟

---

(١) رسالة قدمت الى جامعة أوريجون بالولايات المتحدة الامريكية للحصول على درجة الدكتوراه فى الفلسفة فى أغسطس عام ١٩٦٧ .

(ج) تتعلق بالاختلاف فى الأساس الثقافى ؟
(د) تتعلق بالاختلاف فى برامج العلوم ؟
(هـ) ناتجة من أى ارتباط معين للعوامل التى سبق ذكرها ، أم أن هناك عوامل أخرى أدت الى ذلك ؟

دلالة هذه الدراســة :

هى محاولة لالقـاء بعض الضــــوء على العـوامل المختلفة التى تؤدى الى فروق التحصيل فى العلوم بالمرحلة الأولى اذا وجد أى منها .

الاجـــراءات :

١ ـ **العينات :** اختيرت ثلاث مدارس عشوائيا من بين جميع المدارس فى المنطقة التعليمية رقم ٤ بمدينة يوجين بولاية أوريجون بالولايات المتحدة الامريكية وثلاث مدارس أخرى من مدينة القاهرة بالجمهورية العربية المتحدة، ثم اختيرت عينة عشوائية من فصول السنة الرابعة والخامسة والسادسة فى كل من تلك المدارس .

(ب) المقاييس :

١ ـ مصفوفات « رافن »المتسلسلة الملونة : حيث أنه كان من المرغوب فيه استبعاد تأثير الذكاء على التحصيل ، كان من الضرورى معرفة توزيع درجات الذكاء لكل من العينتين ، ولكن لما كانت جميع اختبارات الذكاء على وجه التقريب تعتمد بدرجة كبيرة على الأساس الثقافى لمن يطبق عليهم الاختبار ونظرا لعدم وجود أى اختبار جماعى آخر يمكن اعتباره خالصا من تأثير الثقافة ، فقد تقرر اختيار مصفوفات « رافن » الملونة .

٢ ـ **الاختبارات المتسلسلة** للتقدم التعليمى فى العلـوم للصفوف ٤ ـ ٦ (نموذج ٤ أ) : ان اختبار التسلسل للتقـدم التعليمى فى العـــلوم للصفوف من ٤الى٦ ، نموذج ٤ أ عبارة عن اختيار من متعدد، ويتكون من ٦٠ سؤالا مقسمة قسمين ويطبق كل منهما فى ٣٥ دقيقة .

(ج) التصميم التجريبى :

لم يكن من المعروف عند بداية هذه التجربة كيفية توزيع درجات الذكاء فى كل من العينتين ، ولمـا كان من الصعب التحكم المبـاشر فى هـذا العامل استخدمت طريقـة تحليل التباين الاقترانى Analysis of Covariance لأنها تمكننا من السيطرة الاحصائية على هـذا العامل كما انهـا تزيل مصادر التحيز الممكنة فى هـذه التجربة . وبنـاء على ذلك استخدمت درجات اختبار التسلسل التعليمى كالبديل المعيارى Criterion Variable وكانت درجات مصـفوفات رافن الملونة هى المتغير المصـاحب concomitant Varibale التصميم التجريبى على هذا الأساس عبارة عن تصميم عاملى Factovial Design ذى ست خـلايا فى كل منها ٨٠ ملاحظة . **والجدول رقم ١** عبـارة عن تمثيل توضيحى لهذا التصميم .

جدول رقم ١ : التصميم التجريبى للدراسة

عينة الولايات المتحدة الأمريكية ٤٨٠ فردا						عينة الجمهورية العربية المتحدة ٤٨٠ فردا					
الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس(١)	
×س	×ص	×س	×ص	×س	×ص	×س	×ص	×س	×ص	×س	×ص
٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠

د ــ الفروض :

ان التصميم التجريبى السابق ذكره يسمح لنا باختبار الفروض التالية :

١ ــ المتوسط المعدل لدرجات **اختبار التسلسل التعليمى فى العلوم** ، نموذج ٤ أ لمجموعة الولايات المتحدة الأمريكية يساوى المتوسط المعدل للدرجات لمجموعة الجمهورية العربية المتحدة •

٢ ــ المتوسط المعدل لدرجات التسلسل التعليمى **للصف الرابع** لمجموعة الولايات المتحدة الأمريكية يساوى المتوسط المعدل لدرجات الصف الرابع لمجموعة الجمهورية العربية المتحدة •

٣ ــ المتوسط المعدل لدرجات اختبار التسلسل التعليمى **الصف الخامس** لمجموعة الولايات المتصدة الأمريكية يساوى المتوسط المعدل لدرجات الصف الخامس لمجموعة الجمهورية العربية المتحدة •

٤ ــ المتوسط المعدل لدرجات اختبار التسلسل التعليمى **للصف السادس** لمجموعة الولايات المتحدة الأمريكية يساوى المتوسط المعدل لدرجات الصف السادس لمجموعة الجمهورية العربية المتحدة •

٥ ــ **ان التأثير المتبادل** فى مجموعات الصفوف للدرجات المعدلة لاختبار التسلسل التعليمى فى العلوم يساوى صفرا •

تحليل وتفسير النتائج :

(أ) اختبار التسلسل التعليمى فى العلوم ، نموذج ٤ أ :

١ ــ **الوصف العام :** احتوت عينة الولايات المتحدة الامريكية على ٢٤٠ فردا ، بواقع ٨٠ فردا فى كل من الصفوف الثلاثة • ولقد كان المدى الكلى للدرجات ٣٩ ، ٣١ ، ٣١ لكل من الصف الرابع والخامس والسادس على

---

(١) ×س هى درجة التباين الافترانى ×ص هى درجة الميزان

الترتيب ، وكانت أعلى الدرجات التى أمكن الحصول عليها هى ٥٣ ، ٥٥ ، ٥٨ وأقلها ١٥ ، ٢٥ ، ٢٨ لكل من الصفوف الثلاثة مرتبة ترتيبا تصاعديا •

ولقد بينت التوزيعات التكرارية والتوزيعات المئوية المتجمعة لدرجات الاختبار للصفوف الثلاثة ان ٥٩٪ من مجموعة الصف الرابع ، ٦٠٪ من مجموعة الصف الخامس ، ٦٥٪ من مجموعة الصف السادس قد حصلوا على درجات أعلى من المتوسط الخاص بالصف الذى يتبعونه، وهذا يعنى أن **التوزيعات التكرارية للصفوف الثلاثة كانت ملتوية التواء سالبا** • وكذلك بينت المنحنيات المتجمعة المئوية لاختبار التسلسل التعليمى للعلوم ، نموذج ٤ أ لكل من الصفوف الثلاثة أن أداء عينة الولايات المتحدة الأمريكية للصف السادس كان يفوق أداء عينتى الصف الخامس والرابع ، وان أداء عينة الصف الخامس يفوق أداء عينة الصف الرابع •

وكذلك احتوت عينة الجمهورية العربية المتحدة على ٢٤٠ فردا بواقع ٨٠ فردا فى كل من الصفوف الثلاثة • ولقد كان المدى الكلى للدرجات ٢٨ ، ٣٣ ، ٢٥ لكل من الصف الرابع والخامس والسادس على الترتيب، وكانت أعلى الدرجات التى أمكن الحصول عليها هى ٣٥ ، ٤٤ ، ٤٧ وأقلها ٧ ، ١٤ ، ٢٥ لكل من الصفوف الثلاثة مرتبة ترتيبا تصاعديا •

ولقد بينت التوزيعات التكرارية والتوزيعات المئوية المتجمعة لدرجات الاختبار للصفوف الثلاثة أن ٥٤٪ من مجموعة الصف الرابع ، ٥٣٪ من مجموعة الصف السادس قد حصلوا على درجات أعلى من المتوسط الخاص بالصف الذى يتبعونه ، وهذا يعنى أن التوزيعات التكرارية لكلا الصفين المذكورين كانت سالبة • أما بالنسبة للصف الخامس فانه قد وجد ان ٤٥٪ فقط من المجموعة قد حصلوا على درجات أعلى من المتوسط لهذا الصف ، وهذا يعنى أن **التوزيع التكرارى لتلك المجموعة كان ملتويا التواء موجبا** •

أما بالنسبة للمنحنيات المئوية لاختبار التسلسل التعليمى ، نموذج ٤ أ لكل من الصفوف الثلاثة فلقد بينت ان أداء عينة الصف السادس كان يفوق أداء عينتى الصف الخامس والرابع وأن أداء عينة الصف الخامس يفوق أداء عينة الصف الرابع •

(ب) تحليل المفردات للصفوف :

أجرى تحليل للمفردات مبنى على النتائج التى حصلنا عليها من أداء الـ ٢٧٪ الذين حصلوا على أقل الدرجات والـ ٢٧٪ الذين حصلوا على أقل الدرجات لكل صف على حدة ولكل من عينات الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة •

ولقد كان واضحا من هذا التحليل أن الاختبار كان فى منتهى السهولة

بالنسبة لعينة الولايات المتحدة الأمريكية بمقارنتها بعينة الجمهورية العربية المتحدة اذ قد وجد أنه من بين أسئلة الاختبار البالغة ٦٠ سؤالا فى كلا قسميه كانت درجة الصعوبة التقديرية لـ ٥٧ سؤالا منها أعلى بالنسبة لعينة الجمهورية العربية المتحدة منها بالنسبة لعينة الولايات المتحدة الأمريكية •

(ج) تحليل المفردات للعينات :

وعند اجراء تحليل للمفردات لنتائج الـ ٢٧٪ من الذين حصلوا على أعلى الدرجات ، والـ ٢٧٪ الذين حصلوا على أقل الدرجات وجد من العينة الكاملة للولايات المتحدة الامريكية ومثيلتها للجمهورية العربية المتحدة أن متوسط درجة الصعوبة التقديرية للجزء الأول من الاختبار لعينة الولايات المتحدة الأمريكية ٣٣ر٠٣ بينما كان المتوسط لعينة الجمهورية العربية المتحدة ٧٣ر٧٢ ، وكان هذا المتوسط للجزء الثانى من الاختبار ٤٥ر٠٠ ، ٧٠ر٧٠ لكل من العينتين على الترتيب •

(د) تحليل التباين الاقترانى :

وعند اجراء تحليل التباين الاقترانى للتحصيل فى العلوم فى الولايات المتحدة الامريكية والجمهورية العربية المتحدة استخدمت درجات مصفوفات **رافن** الملونة كمتغير مصاحب وكان التصميم التجريبى كما سبق أن ذكرنا عبارة عن (٢ × ٣) تصميم عاملى وكان العامل الأول هو العينتان والعامل الثانى هو الصفوف الثلاثة وبالطبع كلا العاملين ثابتان " Fixed " •

والجدول رقم ٢ يبين نتائج هذا التحليل وبفحص هذا الجول نتبين فرقا ذا دلالة احصائية فيما بين الصفوف • فلقد وجد أن ف = ٣٠ر٣٣ (مع العلم بأننا نحتاج الى ف = ٤ر٦١ فقط للدلالة الاحصائية عند المستوى (٠ و) وكذلك وجد أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية فيما بين العينتين اذ أن ف التى حصلنا عليها كانت تساوى ٦٩٠ر٧١ (مع العلم بأننا نحتاج الى ف = ٦ر٦٣ وللدلالة الاحصائية عند المستوى (١ ٠ و) *

والواقع ان هذه النتيجة كانت منتظرة نظرا للفرق الكبير فيما بين المتوسطات لنفس الصفوف ، وكذلك للفرق الكبير فى المتوسطات بين الصفوف المختلفة •

جدول رقم ٢ : تحليل التباين الاقترانى للتحصيل فى العلوم بالمرحلة الابتدائية لعينات الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
الصفوف	٢٨٥٦ر٨٤	٢	١٨٢٤ر٤٢	٣٠ر٣٣
العينات	٣٢٥٢٥ر٧١	١	٣٢٥٢٥ر٧١	٦٩٠ر٧١
الصفوف : العينات	٩٠٥ر٢٨	٢	٤٥٢ر٦٤	
الخطأ	٢٢٢٧٦ر٣٥	٤٧٣	٤٧ر٠٩	
المجموع		٤٧٨		

× ف (٢ر ∞ = ٤ر٦١) ×× ف (١ر ∞ = ٦ر٦٣

والجدول رقم ٣ يبين المتوسطات المعدلة والمتوسطات غير المعدلة وفروق المتوسطات لكل زوج فى العينتين ٠

جدول ٣ : المتوسطات المعدلة ، وغير المعدلة والفروق بين المتوسطات المتقابلة لاختبار التسلسل التعليمي للعلوم ، نموذج ٤ أ ، لعينات الصف الرابع والخامس والسادس للولايات المتحدة الامريكية والجمهورية العربية المتحدة :

الصف	المتوسطات غير المعدلة الولايات المتحدة	المتوسطات غير المعدلة الجمهورية العربية	الفرق	المتوسطات المعدلة الولايات المتحدة	المتوسطات المعدلة الجمهورية العربية	الفرق
٤	٣٨ر٣٧	٢١ر٧٦	١٦ر١٦	٣٩ر٧٢	٢٠ر٤٢	١٩ر٣٠
٥	٤٥ر٠١	٢٣ر٧٠	٢١ر٧١	٤٦ر٤٣	٢٢ر٢٨	٢٤ر١٥
٦	٤٧ر٢٦	٣١ر٣٩	١٥ر٨٧	٤٨ر٣١	٣٠ر٣٤	١٧ر٩٧

والجدول رقم ٤ يعطى الانحراف المعيارى لاختبار التسلسل التعليمي لعينات الصف الرابع والخامس والسادس للولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة ، ويبدو واضحا أن تلك الانحرافات المعيارية أكبر بكثير لعينة الولايات المتحدة منها لعينة الجمهورية العربية المتحدة ٠

جدول رقم ٤ : الانحراف المعيارى لاختبار التسلسل التعليمي للعلوم ، نموذج ٤ أ لعينات الصف الرابع والخامس والسادس للولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة :

الصف	الولايات المتحدةالأمريكية	الجمهورية العربية المتحدة
٤	٩ر٦٩	٥ر١٢
٥	٧ر٤٠	٥ر٩٣
٦	٧ر٣٨	٥ر٤٤

٢ ــ المصفوفات الملونة المتسلسلة ، المجموعات أ ، أ ب ، ب :

لقد كان أداء عينة الولايات المتحدة الأمريكية أحسن بكثير من أداء عينة الجمهورية العربية المتحدة ، فلقد كانت أعلى الدرجات الخام للصف الرابع والخامس والسادس لعينة الولايات المتحدة الأمريكية هى ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٥ على الترتيب ، بينما كانت أقل الدرجات ١٥ ، ٢٣ ، ٢٣ بنفس الترتيب ، أما بالنسبة لعينة الجمهورية العربية المتحدة فلقد كانت أعلى الدرجات هى ٣١ ، ٣٤ ، ٣٥ بينما كانت أقلها ٦ ، ١٢ ، ٧

والجدول رقم ٥ : المتوسطات لمصفوفات رافن الملونة لعينات
الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة

	المتوسط ×× (١)	
الصف	**الولايات المتحدة** الأمريكية	فنركوهم ، وهذه هى
٤	٣٩ر٠٠	١٩ر٤٤
٥	٣٣ر١٦	٢٤ر٠٧
٦	٣٥ر٣٤	٣٢ر٠٤

مناقشة النتائج :

لقد حللت النتائج باستخدام العديد من الطرق الاحصائية ، **وقد أدت جميع هذه التحاليل الى الاستنباط التالى :**

ان عينة الولايات المتحدة الأمريكية أكثر تفوقا فى تحصيل العلوم من عينة الجمهورية العربية المتحدة :

ويبدو أن الفرق الشاسع فى الاختلاف بين المجموعتين يجعل هـذه النتيجة لجميع التلاميذ فى المرحلة الأولى فى الدولتين صحيحا ، واذا كانت هذه هى الحالة الراهنة ، **فما التوصيات الممكنة التى نستطيع اقتراحها لرفع مستوى التحصيل فى العلوم لهذه المرحلة بالجمهورية العربية المتحدة ؟**

ولكى نعطى توصيات لها أساس سليم ، كان من الضرورى مناقشة الأهداف الثانوية لهذه الدراسة والتى سبق ذكرها .

رفع مستوى التحصيل فى العلوم فى المدرسة الابتدائية فى الجمهورية العـربية المتحدة :

ان الأساس المنطقى لمقترحـات وتوصيات رفـع مستوى التحصـيل فى العلوم بالمدارس الابتدائية للجمهورية العربية المتحدة قد بنى على ما يأتى :

١ ــ بحث المشكلة ، والتفكير النقدى فيها ، والكشوف العلمية الحديثة .

٢ ــ الرغبة والطموح فى الوصول لحل للمشكلة التى تواجهها الجمهورية العربية المتحدة .

٣ ــ الدراسة التجريبية لمقارنة التحصيل فى العلوم فى المدرسة الابتدائيـة فيما بين الولايات المتحدة الامريكية والجمهورية العربية المتحدة .

وبناء على ذلك فان الباحث يتبنى الاجراءات التالية ويطالب بتطبيقها عـلى المدارس الابتدائية فى الجمهورية العربية المتحدة بأسرع ما يمكن :

(١) بوحدات الدرجات الخام

١ ـ تقديم واستخدام ـ والاهتمام بتنمية ـ طرق التفكير النقدى وطرق التفكير الأكثر فاعلية وتنمية التذوق لأهمية تدريس العلوم وتحسين المهارات فى حل المشاكل ·

٢ ـ انماء الاتصال بين العلوم الطبيعية والبيولوجية فى مناهج العلوم ·

٣ ـ زيادة المدة المخصصة لتدريس العلوم فى المدرسة الابتدائية ·

٤ ـ رفع مستوى التأهيل لمدرسى المدرسة الابتدائية الى درجة البكالوريوس على أقل تقدير ·

٥ ـ عمل دورات تدريبية فى المعاهد المختلفة للمدرسين فى طرق التدريس والوسائل التعليمية ·

٦ ـ المراجعة الدورية وتحسين كتب العلوم واستخدام أكثر من سلسلة واحدة فى تدريسها ·

٧ ـ زيادة المرونة فى وضع مناهج العلوم ·

٨ ـ مراعاة رفع النسبة بين المبانى المدرسية وعدد تلاميذ المرحلة الأولى ·

٩ ـ تحسين وسائل تدريس العلوم وجعلها متوفرة فى نفس الفصل الدراسى·

١٠ ـ استخدام الخبراء والأفراد القادرين على تقديم المساعدة لمدرس العلوم من بين المشتغلين بالجامعات والكليات والمصانع والهيئات الحكومية المختلفة لرفع كفاءة هيئات التدريس ·

١١ ـ استخدام وتنمية الطرق والمقاييس الموضوعية لتقويم المستوى التعليمى ومستوى أداء التلاميذ كلما أمكن ذلك ·

كتب جديدة :

— ١ —

الكتاب : منهج المدرسة الابتدائية

تأليف : روبرت روترنز
ترجمة : نجيب يوسف بدوى
مراجعة : حامد مصطفى عمار
الناشر : دار الفكر العربى ـ اشراف ادارة الثقافة العامة
بوزارة التعليم العالى
عرض : حليم ابراهيم جريس

يتضمن هذا الكتاب دراسة مقارنة للمدرسة الابتدائية ومناهجها ومشكلاتها على المستوى العالمى وهى دراسة مقدمة الى المعلمين وطلاب معاهد وكليات المعلمين والنظار والمفتشين وأولياء الأمور والسلطات التعليمية فى مختلف الدول وذلك للتعرف على ما يقوم به رجال التعليم فى أقطار أخرى ، وما قدمت اللجان الفنية وعلماء التربية من آراء ونصائح وتوجيهات وذلك للاسترشاد بما جاء فيه عند تخطيط منهج المدرسة الابتدائية وتطويره ومراجعته ليأخذ الصورة السليمة التى تتمشى مع مقتضيات العصر الذى نعيش فيه اليوم .

ويعد هذا الكتاب من أحدث الكتب التى أصدرتها منظمة اليونسكو فى التربية وهو كتاب دولى شامل يتناول جميع المسائل النظرية والعملية الخاصة بالتعليم الابتدائى الذى أصبح الزاميا للجميع والذى يعتبر قاعدة التعليم كله والأساس الذى تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى ، وقد اعتمد المؤلف فى كتابته على وثائق اليونسكو ونشراتها ووثائق مكتب التربية الدولى وقرارات وتوصيات المؤتمرات الدولية والاقليمية التى نظمتها اليونسكو عن التعليم الالزامى فى السنين الأخيرة ، كما يقدم فيه المؤلف ثمرة خبرته الشخصية ونتائج البحوث العلمية فى التربية وعلم النفس وتطبيقاتها داخل المدرسة الابتدائية ..

ويقع الكتاب فى أربعة أجزاء يضمها مجلد واحد يتكون من ٤٠٨ صفحة من القطع الكبير .

يتناول **الجزء الأول** العوامل الاقتصادية والاجتماعية التى تؤثر فى المدرسة الابتدائية فيوضح مدى تحكم الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية السائدة ، فى مجتمع ما ، فى طبيعة التعليم المدرسى وفى المناهج التى تعكس خصائص هذا التعليم واتجاهاته ، ويؤكد عجز التعليم المدرسى اليوم عن تحقيق مواجهة مختلف حاجات المجتمع نتيجة لمقاومته للتغيير وذلك على الرغم من التغيرات المستمرة التى تنتاب هذه المرحلة فى مختلف دول العالم لأن

هذه التغيرات ـ كما يوضح الكتاب : لا تطابق تماما مستلزمات الموقف الجديد الذى تفترض أنها تعكسه بسبب المقاومة العنيدة التى تفرضها التقاليد الثقافية ومحافظة الكبار لأى مقاومة حقيقية بين نظام المدرسة والحاجات الجديدة ، وبسبب المشكلات المعقدة التى تواجه رجال التعليم وتثير الشكوك حول الطريق الذى يجب أن يسلكوه لكى يحققوا الأهداف الجديدة التى فرضتها الظروف الاجتماعية الحالية • كذلك يفرض هذا الجزء الوضع الراهن للتعليم الابتدائى فى الدول النامية والمتخلفة والمتقدمة فى الوقت الحاضر وفى مختلف قارات العالم ، ويقدم لهذه المقارنة جداول واحصاءات توضح بأسلوب علمى ما قصد اليه المؤلف من أن الفرصة سانحة أمام الدول النامية كى تعوض ما فاتها باتخاذ حلول مقبولة وتحاشى الأخطاء التى وقعت فيها الدول الأخرى وذلك اذا ما استفادت من خبرات الدول التى سبقتها ، ووعت مختلف التوصيات والمقترحات التى أقرتها المنظمات الدولية العديدة مثل اليونسكو ومكتب التربية الدولى وجمعيات المعلمين وعلماء النفس وعلماء التربية التجريبية بشأن أنواع التربية والتعليم التى تقوم أساسا على الاعتراف بامكانيات الطفل وحقوقه •••

أما الجزء الثانى من الكتاب فيتناول الاتجاهات التقليدية والاتجاهات المعاصرة فى وضع المناهج والخطط الدراسية كما يوضح طرق تطويرهما ومراجعتهما ، ويبرز الكثير جدا من الاعتبارات والأسس الهامة التى تنفعنا فى حياتنا التعليمية والتى ينبغى أن نعيها داخل مجتمعنا فى أثناء محاولاتنا العديدة فى مجال تطوير المناهج والكتب ، بحيث يجب على كل دولة أن تقوم باجراء تقويم موضوعى لقدرات معلميها وترسم تبعا لذلك مناهجها على ضوء احتياجاتها ومواردها مع وضع مواصفات مفصلة الى حد ما للطرق والاساليب التى يمكن اتباعها • وقد أورد الكتاب عددا كبيرا من الجداول التى تعرض بالأرقام خطة الدراسة وعدد الساعات المخصصة لمختلف المواد الدراسية فى مختلف صفوف المدرسة الابتدائية وتوزيع المواد الدراسية فى الاسبوع وذلك فى دول كثيرة متعددة ومختلفة من حيث مستواها الحضارى والاقتصادى ، وهى جداول عظيمة الأهمية للدراسة المقارنة • لكى تكمل الصورة تعرض الكتاب للتغيرات التى انتابت المناهج والخطط فيما بين عام ١٩٥٥ وعام ١٩٥٩ ليمهد الى عرض سياسة موضوعية أكثر استقرارا وثباتا للمناهج والخطط وهو موضوع الجزء التالى •

أما الجزء الثالث ويحتل الجزء الأكبر من الكتاب فقد خصصه المؤلف لما أسماه نحو سياسة موضوعية **فى المناهج والكتب** وفيه أوضح ما تتبعه الدول فى مجال تطوير مناهجها معتمدا على الاستبيان الذى وجهه اليونسكو الى نحو ٥٠ دولة وأبرز خطأ هذا الطريق وتناول بالمناقشة تأثير المتخصصين فى وضع المناهج ومراجعتها وخلص منها بأن المتخصصين فى المواد الدراسية ـ فيما يتعلق بالمناهج ـ هم خطر مقيم ثم انتقل الى مناقشة اشتراك المعلمين

فى وضع المناهج وأكد ضرورته • وأشار الى أن المنهج الذى يشوبه بعض القصور ، ومع ذلك يمكن تطبيقه فى ظروف ملائمة أفضل من منهج يعد آخر صيحة فى عالم المناهج ، ويتعذر تنفيذه بحذافيره بسبب عدم تيسير الوسائل البشرية والمادية • ثم انتقل بعد ذلك الى مناقشة اشتراك الآباء وعرض نتيجة بحيث اشرفت على اجرائه صحيفة المعلم التى يصدرها المعهد التعاونى للمدارس الحديثة بشأن استطلاع رأى الآباء من مختلف الطبقات الاجتماعية فيما ينبغى أن يدرس لتلاميذ المدرسة الابتدائية ؛ وخلص من هذا البحث الى نتيجة عظيمة الأهمية : وهى أن المهارات التى تعلم فى المدرسة والتى لها نفع فى الحياة اليومية هى حقا التى تنال أعظم تقدير بينما لا تقدر معلومات الكتاب التى ليس لها قيمة عملية •

وانتقل الكتاب بعد ذلك الى « **الطفل** » فأوضح أسباب تخلفه فى المدرسة وكيف أن تضخم الخطط الدراسية وازدحامها وجمود المناهج هو أحد الأسباب الداخلية للرسوب ، وان تعليم مبادىء القراءة هو الملوم وأن الطريقة الموحدة لتعليم هذه المبادىء مسئولة الى حد كبير عن فشل الأطفال فى احراز التقدم ، وأكد أن لو أن المدرسة الابتدائية استطاعت أن تلائم الأطفال حقا ، لما تعدى الرسوب فيها ٦٪ أو ٧٪ • وطالب بضرورة اعادة النظر فى مجموعة المشكلات والطرق ومفاهيم التربية العامة كما طالب بضرورة البدء بدراسة البيئة المحلية وملاحظة ظواهرها الطبيعية والبشرية والاجتماعية توثيقا للعلاقة بين المدرسة والحياة اليومية وتدعيما للأساس الذى يمكن البناء عليه ، وخلص من دراسته للطفل الى أن المدرسة هى التى يجب أن تلائم نفسها للطفل لا العكس بحيث لا تكون هذه الملاءمة لفظية أو شكلية بل لابد أن تتجسد فى الواقع – فى **المناهج وطرق التدريس واختيار المعلمين وتدريبهم والتنظيم المدرسى وما الى** ذلك من سائل •••

وانتقل الكتاب بعد ذلك الى **المعلم** فأوضح كيف أن مهنة التدريس لم تقدر حق قدرها وأبرز خطورة ذلك فيما قاله « اذا كان مستقبل المدنية مرتبطا بالتدريب العملى والخلقى لعدد متزايد من الافراد فان التربية ودور المربين عندئذ بالغ الأهمية • ثم تعرض بعد ذلك لمشكلة اختيار الصالحين لهذه المهنة **وكيف أن ظروف الحياة ومقتضاياتها تجعل المهنة غير جذابة : الأمر الذى يحرمها من الأكفاء الأذكياء ويدفع اليها بأفراد خاب طموحهم فصاروا معلمين بالضرور أو بسبب اليأس أو الفشل** ، وتعرض بعد ذلك لوسائل تحسين مركز المعلم والارتفاع بمعنوياته ضمانا لأثره الناجح المطلوب •••

وانتقل الكتاب بعد ذلك الى « **طرق التدريس** » فناقش باسهاب موضوع القراءة والكتابة والتعبير الذاتى والحساب والثقافة العامة وأوضح ما تعنيه اليوم من تدريسها مما يؤكد انحراف طرائقنا وأساليبنا فى تدريس هذه الموضوعات فان تدريس المعلومات على حد تعبير المؤلف بعضها فوق بعض عديم الجدوى كما أنها سريعة الزوال ، ولكن المهم هو تزويد الأطفال بالأدوات

التى تمكنهم بصفة دائمة من اكتساب ثقافة تصبح باطراد أكثر تخصصا ويجب أن تعطيهم المدرسة الابتدائية هذا الرأسمال الثمين وهو : **الرغبة فى التعليم وأكتساب المعارف وتعليم انفسهم** • وسيصبح الفصل ـ حينئذ ـ مكانا للنشاط المثمر الذى لا محل فيه لتشتت الانتباه أو الملل •••

وأنتقل المؤلف بعد ذلك الى مناقشة **المعوقات والصعوبات** التى تواجه التعليم الابتدائى والتى لابد من التغلب عليها حتى يحتل هذا التعليم المكان اللائق به فقسمها الى معوقات خارجية ومعوقات داخلية وعالج كل قسم على حده • موضحا سبل العلاج وقد شملت هذه المعوقات مختلف الأدوات التعليمية والمبانى المدرسية والكتب المقررة والتفتيش والامتحانات وغير ذلك مما يؤثر فى مشكلة الكيف داخل المدرسة الابتدائية •••

أما الجزء الرابع من الكتاب فقد خصصه المؤلف للبحوث التربوية والتربية التجريبية والتربية المقارنة ، ثم عالج المؤلف فى خاتمة كتابه الدور الذى ينتظر أن تلعبه المدرسة الابتدائية فى مجالات التربية وفى حياة المتجمع وحدد اتجاهاتها الرئيسية وأهدافها الحقيقية •

وبعد فهذا الكتاب لم يترك مسألة من مسائل التعليم الابتدائى الا وتناولها بالدراسة والبحث من ارحب الآفاق واستنادا الى مصادر حديثة : جلها وثائق ونشرات لم تصل بعد الى كتب التربية •••

ونحن اذ نقدم هذا الكتاب القيم للزملاء من المشتغلين بالتربية والتعليم فى مختلف مراحل التعليم عامة وفى المرحلة الابتدائية خاصة ندعوهم الى قراءته للتعرف على الاتجاهات الحديثة الخاصة بمرحلة من أخطر مراحل التعليم فى مجتمعنا الحديث فقد أصبحت هذه المرحلة تشغل اذهان الجميع لأننا نعلق الكثير من الآمال عليها لأرساء قواعد مجتمع ديمقراطى اشتراكى سليم •••

— ٢ —
كتاب مبادىء التربية الصناعية

تحليل للمهندس فخر الدين عوض نجم
رئيس قسم التدريب بمنطقة شمال القاهرة

قدم الأستاذان الدكتور محمد سيف فهمى ، وسليمان نسيم الى المكتبة العربية كتابهما الجديد (**مبادىء التربية الصناعية**) من سبع فصول ، فى محاولة لدراسة هذا اللون من التربية دراسة متكاملة بتتبع أسسها الحضارية والثقافية والنفسية والتاريخية ، لذلك جاءت فصوله الأربعة الأولى على النسق التالى :—

الفصل الأول عن **التربية ومظاهر الثقافة الحديثة** ، **والثانى** عن التربية والتقدم الصناعى ، **والثالث** عن التربية الصناعية **والرابع** عن تطور التعليم الصناعى فى مصر :

ولما كانت معالجة الكتاب للتربية الصناعية تتجه نحو بحث المجالات التى يمكن خلالها اعداد القوة البشرية العاملة التى تؤدى دورها بذكاء فى مجتمعنا التصنيعى النامى ، وكانت المدرسة الصناعية الثانوية فى نظر المؤلفين هى المجال الرئيسى الذى يقدم هؤلاء العاملين للمجتمع فقد خرج الكتاب **يحمل بين طياته فصلين يرتبطان ببعضهما أوثق رباط ويعالجان موضوع الطالب والمعلم فى التعليم الصناعى وهما الفصلان الخامس والسادس** ، أما الفصل السابع والأخير فهو عن تخطيط هذا اللون من التعليم ...

(التربية ومظاهر الثقافة الحديثة) :

● وفى موضوع التربية ومظاهر الثقافة الحديثة **تحدث الباب الأول** عن واجب التربية فى تطوير نفسها حتى تتمكن من مواجهة سرعة التغيير التى يمتاز بها عصرنا الحالى ، حيث أصبح العلم والتكنولوجيا من أهم عناصر ثقافة هذا العالم الجديد ، ومن هنا يصبح م نواجب التربية تنشئة الأفراد للقيام بوظائفهم فى المجتمع .

وفى سبيل تحديد أهداف العملية التربوية على هذه الصورة ، تحدث الكتاب عن الهدفين الفردى والاجتماعى ، كما أوضح العلاقة بين التربية والثقافة ، مع مقارنة بين الثقافة والحضارة ، وكيف أن الحضارة هى مجموعة العناصر الثقافية التى تناولها الانسان بالتحسين والتطوير والتفكير بحيث أصبحت أدوات ذات نفع فى حياته وحياة مجتمعه . وخلص من كل ذلك الى أن للحضارة جانبان وهما الجانب التكنولوجى ويتضمن مجموعة الوسائل التكنولوجية التى أحدثها الانسان وأستخدمها لزيادة رفاهيته المادية ، والجانب الاجتماعى الذى يتضمن نظم الحكم والادارة وقوانين تنظيم العمل

والعلاقات ... وحين تتخلف الثقافة عن ملاحقة التطور الحضارى يحدث ما يسمى بالتخلف الثقافى ويكون من واجب التربية حينئذ أن تعمل على اعادة تشكيل هذه الثقافة بما يتلاءم والتطورات الحضارية ، وأن تحتفظ بالجيد منها بما يحقق الاستمرار وهنا تبرز الوظائف الثلاثة الأساسية للتربية وهى المحافظة والاستمرار والتجديد بحيث يتحقق الآتى : —

— الحفاظ على الجيد من التراث الثقافى .
— تنمية هذا التراث وتجديده واعادة خلقه .
— تعميق الوعى بالأبعاد الجديدة للثقافة .
— تمكين الأفراد من الاستفادة بثمرات العلم والتكنولوجيا .
— تأكيد أهمية العمل للأنتاج .
— تأكيد فاعلية **الانسان وصيانته من طغيان الآلة** .

(التربية والتقدم الصناعى) .

وفى مجال التعرف على الأبعاد الجديدة للتربية الصناعية وأثرها فى التقدم الصناعى تحدث :

● الكتاب فى **الفصل الثانى منه** عن تطور الثورة الصناعية منذ أواخر القرن الثامن عشر ومن بعدها الثورة التكنولوجية ، وكيف أن هاتين الثورتين قد وضعتا الانسان أمام عديد من القضايا التى تهم التربية الصناعية بوصفها المسئولة عن اعداد الأفراد الفنيين والتكنولوجيين والعمال المهرة الذين يقع عليهم العبء الأكبر فى تسيير وتطوير أدوات الانتاج الجديدة .

وفى تحليله للثورة الصناعية تعرض للمسائل الآتية : —

١ — المبادىء الهامة التى حددت معنى الانتاج الحديث وهى : —
— انه انتاج يعتمد على تقسيم العمل والتخصص فيه .
— وانه يعتمد على الآلة كمصدر للقوة بديلة عن الجهد البشرى .
— وانه انتاج بالجملة بحيث يكون من الضخامة التى تتلاءم مع استخدام الآلات والتخصص فى العمل ، والتسويق على المستوى العالمى من ناحية أخرى .

٢ — التغييرات التى أحدثتها تلك الثورة فى المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية مثل : —
— ازالة القيود على الحريات الشخصية وحرية التجارة ، وظهور حرية الفكر والرأى والعلاقات الانسانية .
— اعتماد الصناعة على التقدم العلمى وتطبيقاته التكنولوجية .
— ظهور القوميات بسبب سهولة التجمع والاتصال والتفاهم بين الجماعات .

- ظهور طبقات العمال على مسرح الحياة الاجتماعية ، بعد أن ساد الاقطاع زمنا طويلا .

وفى تصنيف الكتاب للمشكلات التى أحدثها التقدم الصناعى والتكنولوجى فى العالم أمكن حصرها فى المسائل الرئيسية الآتية : -

أ - التغير فى هيكل الوظائف : ومنه تخرج الحاجة الى المديرين المسئولين عن ادارة المؤسسات الانتاجية ورسم سياستها ، والى الاخصائيين من الخبراء فى فروع التخصصات المختلفة والى الفنيين من الملاحظين والمشرفين على العمل والى العمال المهرة المسئولين عن العمل الانتاجى والعمال متوسطى المهارة بجانب العمال العاديين .

ب - التغيير فى التركيب الاقتصادى : حيث أصبح الانتاج الصناعى يكون الجزء الأعظم من الدخل القومى ، وتخلل ذلك زيادة احتياجات الأفراد من الخدمات نتيجة لأرتفاع مستوى المعيشة وتغير أساليب الحياة وزيادة أوقات الفراغ ، ومن هنا زاد الاقبال على التعليم وبخاصة التعليم الصناعى بمستوياته العالية والمتوسطة .

ج - التغير فى مفهوم المهارة : فبعد أن كان من الممكن أتقان المهارة عن طريق المشاهدة والخبرة أثناء العمل عن طريق المحاولة والخطأ أصبحت الحاجة ماسة الى مزيد من العلم والخبرة الصناعية والتكنولوجية مما أدى الى ربط الدراسة النظرية العلمية بالتدريب العملى ، وذلك يعنى أن مهمة التربية الصناعية والتكنولوجية تنحصر فى زيادة قدرة الأفراد على تغيير مهاراتهم الأصلية الى مهارات جديدة بتكييف المهارات وفقا لاحتياجات العمل .

د - تغير النظرة نحو التخصص : بسبب تطور الفنون التكنولوجية وتقدم الاكتشافات العلمية بحيث تتولد تخصصات جديدة على الدوام لمواجهة التغير السريع فى آلات الانتاج وخاماته ونوع المنتجات المطلوبة للأسواق .

هـ - تغير النظرة نحو تعليم البنت : لأن الثورة الصناعية تحت ضغط احتياجاتها الى القوى العاملة فضلت فى كثير من الأحيان استخدام المرأة فى العمل الصناعى على استخدام الرجل بسبب ظهور عدد من المهن والصناعات الدقيقة التى تحتاج الى خصائص المرأة كالصناعات الالكترونية وصناعة الغزل والنسيج مثلا ..

و - الاهتمام بالتوجيه المهنى والتربوى : وهو أمر فرضته ظروف التوسع والنمو الصناعى فى القرن الأخير لحل كثير من المشكلات الناشئة عن التقدم الصناعى وأهمها المساهمة فى حل مشكلات البطالة ، ومقابلة احتياجات المهن المختلفة ، والاسهام فى رفع مستوى الكفاية الانتاجية .

ز - تخفيض ساعات العمل : وما يستدعيه من ضرورة الاهتمام بمشكلة وقت الفراغ .

(التربية الصناعية : نشأتها • أهدافها • مستوياتها • أنماطها •) :

● **ثم يسهب الكتاب فى الفصل الثالث منه** فى الحديث عن نشأة التربية الصناعية وأهدافها ومستوياتها مبتدئا بالتلمذة الصـــناعية والعوامل التى أدت الى تطوير هذا الأســـلوب والقوانين التى نظمتها من القـدم حتى ظهرت المدارس المهنية كبديل للتمذة الصناعية فى فرنسا ودول أوروبا اللاتينية فى القرن التاسع عشر لمواجهة احتياجات الصناعات الجديدة والآلات الجديدة من العمال المهرة •

أهداف التربية الصناعية الفردية والاجتماعية :

وفى مناقشــة أهداف التربية الصــناعية دلل الكتاب على أنها تهدف الى تنمية قدرات الانســـان ومعارفه ومهارته واتجاهاته وعاداته بحيث يستطيع القيام فى سعادة وكفاءة بجميع المسئوليات والأعمال فى المهنة التى يختارها، وذلك يعنى أنها تحقق وظيفتين أساسيتين هما : ــ

ــ تنمية الصناعة ورفع مستوى الكفاية الانتاجية الى أقصى حد ممكن عن طريق توفير حاجة الصــناعة الى القوى العاملة المدربة وتأكيد فــكرة احترام العمل الصـــناعى وأحداث التغيير فى اتجاهات الأفــراد والجماعات بما يجعل من الصناعة العلم والتكنولوجيا والأفكار المرتبطة بها جزءا أساسيا من ثقافة المجتمع •

ــ تنمية الفرد للبلوغ به الى أقصى درجات الكمال الانسانى ضمن اطار ثقافى واجتماعى معين ؛ لأن التربية عملية نمو ويجب أن تهدف الى تحقيق النمو المتكامل المستمر للفرد من النواحى الجسمية والوجدانية والخلقية والعقلية والمهنية والاجتماعية وذلك ما يجب أن تحققه التربية الصناعية •

التعليم الحرفى الصناعى :

وفى تحليل التعليم الحرفى لاعداد العمال المهرة نوقشت الأنواع الآتية : ــ

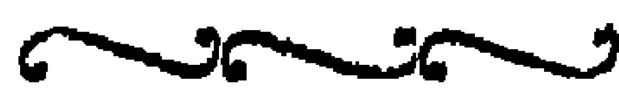
ــ **التلمذة الصناعية الحديثة** : وخلافا لما سبق أن عرضــه الكتاب عنها فى صدر هذا الفصل تركز الحديث عن التلمذة فى الجمهورية العربية المتحدة، وبالذات حول مراكز التدريب التى تشرف عليها وزارة الصناعة •

ــ **ثم المدارس الحرفية** : التى بدأت بمصر تحت أسم مدارس الصنائع ثم تغير اسمها الى المدارس الصناعية المتوسطة •

ــ **التدريب أثناء العمل وقبله** : وفى رأى المؤلفين أن التدريب أثناء العمل يشكل جانبا هاما من جوانب التعليم المهنى ، وأنه ضرورة اقتصادية تحتمها ظروف الصناعة المتطورة ــ والحقيقة ان التطور السريع فى أساليب الانتاج وأدواته ، وتغير ظروف العمل ، ثم تتابع الاختراعات التكنولوجية التى تعدل

يوما بعد يوم من نوع الآلات القائمة بالانتاج والتى تعدل وتطور فى طرق ادارتها وتشغيلها قد جعل اعادة تدريب العامل شيئا ضروريا لتعريفه بهذه التغيرات لرفع كفايته الانتاجية ، ثم الحاجة الى نمو العامل والارتقاء به الى وظيفة أعلى ٠

والنوع الآخر من التدريب يتم قبل مباشرة العمل وهو للعمال الجدد بقصد توجيههم وتعريفهم بالآلات التى سيستخدمونها وبنظم الادارة وسير العمل لتهيئتهم نفسيا ومهنيا للتكيف مع الظروف الجديدة التى سيواجهونها ٠



(تطور التعليم الصناعى فى مصر) : ــ

● **يقسم الفصل الرابع** من الكتاب تطور التعليم الصناعى فى مصر الى أربعة أقسام : أولها فى العصور القديمة والوسطى ، وثانيها فى مصر الحديثة حتى نهاية القرن التاسع عشر ، وثالثها منذ بداية القرن العشرين حتى ثورة يوليو ١٩٥٢ ، ورابعها بعد الثورة ٠

١ ــ فى العصور القديمة والوسطى :

كان المصريون القدماء يلحون على أولادهم بأن يهتموا بتعليم الكتابة حتى يتجنبوا الأعمال الحرفية والمهن اليدوية ، وهذا اتجاه وثيق الصلة بالنظام الطبقى الذى كان سائدا ، ولقد كان تعليم الكتابة وقتئذ أمرا عسيرا وخاصة لبعد مراكز التعليم عن صميم الريف مما عاق الكثيرين عنها ، ولذلك اضطر كثير من الآباء الى تعليم أبنائهم مهنا عملية كالزراعة والصناعة والتجارة . وأنه رغم الظروف السياسية والمحن الاقتصادية التى عانت منها البلاد طوال القرون الوسطى فان خصائص صناعاتها وفنونها ظلت كامنة فى وجدان المصريين ينقلها الآباء الى الأبناء ، وساعد على بقائها واستمرارها ما ساد مصر خلال تلك القرون من نظام حرفى يسمى بنظام الطوائف ، الذى حفظ تقاليد الصناعة ومستواها ، وبالرغم من توفر عوامل حفظ الصناعة واتقانها فأن هذا النظام التعليمى جعلها تتجمد ولا تتطور ، ومن هنا فقد آذنت نهايتها عند ظهور الصناعات الحديثة بآلاتها التى جاءت مصر مع الحملة الفرنسية عام ١٧٩٨ ، ثم فى أيام محمد على منذ النصف الأول من القرن التاسع عشر ٠

٢ ــ فى مصر الحديثة حتى نهاية القرن التاسع عشر :

أما فى عهد محمد على وما بعده ، فبعد ما انشئت المدارس الصناعية وكانت أهمها مدرسة العمليات والمدرسة البحرية الصناعية بتوجيه الرواد التربويين الذين ظهروا فى هذه الفترة وفى مقدمتهم رفاعة الطهطاوى جاء خلفه عباس الأول وألغى معظم هذه المدارس وشتت رجال التعليم ومنهم رفاعة ، وجاء بعد ذلك سعيد وكان مبدؤه أن الأمة الجاهلة أسلس قيادا من الأمة المتعلمة فألغى المدرسة نهائيا ، ثم أعيدت مرة أخرى بعد انتهاء عهده ،

وأنشئت فصول التلمذة الصناعية ملحقة بمصانع الحكومة ببولاق ، حتى جاء الاحتلال الانجليزى فكان أن سد المنافذ أمام المصريين للتقدم فى ميدان التعليم ، وعمل على نشر الفرية القائلة بأن مصر بلد زراعى لا تتوفر فيه مقومات الصناعة الى غير ذلك من الأساليب التى جعلت التعليم الصناعى فى ظل الاحتلال مقيدا وعاجزا ، ولكن على الرغم من قبضة الاحتلال ومحاولاته فى تعويق هذا التعليم فأن بداية القرن العشرين شاهدت نموه المتزايد ...

٣ ـ منذ بداية القرن العشرين حتى ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ :

وبالنسبة للتعليم الصناعى فى هذه الفترة ، فقد عرض الكتاب لحركة انشاء المدارس الصناعية منذ أن تطورت مدرسة العمليات بأضافة قسم جديد بها سنة ١٩١٠ للفنون والحرف الصناعية حتى أصبحت تعرف فى ذلك الوقت بمدرسة الفنون والصنايع الخديوية ، وما تلى ذلك من توسع فى انشاء المدارس الصناعية وانشاء ادارة خاصة بالتعليم الزراعى والصناعى والتجارى ولقد كان للثورة الشعبية عام ١٩١٩ فضل الاتجاه نحو الاستقلال الاقتصادى وانشاء بنك مصر الذى أصبحت شركاته ومصانعه مدارس ومعاهد لتعليم المصريين ممارسة الشئون المالية والاقتصادية وأدارة المصانع والتدريب الصناعى فى مختلف نواحيه .

ولقد كان طبيعيا بعد حصول مصر على بعض استقلالها عام ١٩٢٣ أن ينمو عدد المدارس الصناعية وتتعدل خططها وتتنوع مراتبها ...

٤ ـ بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ :

لقد كانت الثورة ايذانا بتطور جديد فى هذا النوع من التعليم وفى التدريب المهنى لمواجهة احتياجات المشروعات الصناعية بمختلف المجالات فى خطط التنمية الاقتصادية التى تهدف الى مضاعفة الدخل القومى للبلاد . ولذلك صدر قانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ بتنظيم التعليم الصناعى الى ٤ مراحل .



(الطالب فى التعليم الصناعى) : ـ

وأنفرد الفصل الخامس من الكتاب بدراسة حول الطالب فى التعليم الصناعى وتتضمن الأمور الآتية : ـ

١ ـ خصائص نمو طالب المدرسة : ـ

ـ الخصائص البيولوجية ودور المدرسة فى التوجيه الصحى .

ـ الخصائص العقلية ودور المدرسة فى توجيه قدرات الطالب .

ـ الخصائص النفسية ودور المدرسة فى توجيه المراهق نفسيا ، ودورها فى التوجيه الاجتماعى .

٢ ـ مشكلات الطالب : ـ

أ ـ مشكلات شخصية ويدخل فيها ما يأتى : ـ

ـ نظرة المجتمع الى التعليم الصناعى وقد ساق الكتاب مثالين للتدليل على أن هذه النظرة ليست كما ينبغى ، والحقيقة ان نظرة المجتمع تغيرت كلية من هذه الناحية وبدأ الاقبال شديدا على مدارس التعليم الصناعى وبخاصة الأقسام الميكانيكية نظرا للوعى التصنيعى وبفضل تغلغل الروح الاشتراكية فى نفوس المواطنين ، ومن هنا قد لا يثير هذا الموضوع مشكلة بالنسبة للشباب ، وانما المشكلة الحقيقية تكمن فى توزيع الطلاب على غير رغباتهم التى تتفق مع ميولهم واستعداداتهم •

ـ انخفاض المستوى المعيشى والاجتماعى للطالب ، **وهذا فى رأيى** لايشكل سببا لعدم انسجام الطالب باعتباره مشكلة عامة من مشكلات المدرسة الصناعية ، لأن المدرسة فى الوقت الحاضر تضم بين جنباتها عينات متباينة من الطلاب ومستويات مختلفة بسبب شرط مجموع الدرجات ولم تعد مقصورة على محدودى الدخل •••

ـ المستقبل المحدود للخريجين ، واذا كان ذلك مشكلة بالنسبة لطلاب المدارس الصناعية كما يرى المؤلفان ، **فلماذا** لا يكون مشكلة أيضا بالنسبة لخريجى مدارس الزراعة والتجارة ودور المعلمين العامة الذين يتقاضون نفس المرتبات ، غاية الأمر أن جميع هذه الفئات يجب افساح المجال لها ميسرا لتلقى دراسات أعلى ترفع من مستواهم وتؤدى الى زيادة دخولهم •

ب ـ مشكلات مدرسية ويدخل فيها ما يأتى :

ـ نوع المدرس واتجاهات المعاملة فى المدرسة ، وينصب الحديث عن هذا الموضوع على قصور فى اعداد المدرس والاشراف عليه داخليا ، ويمكن علاج هذه الحالة ذات الأهمية البالغة بالآتى :

أ ـ تنظيم دراسات تربوية وتثقيفية للمعلمين وفى شئون التعامل والاتصال •

ب ـ تنظيم اشراف رؤساء الأقسام بالمدارس على التعيلم داخل الورش •

ـ طرق التعليم وتأثرها بازدحام الفصول ونقص الآلات وقلة الأجهزة •

ـ وسائل التوجيه والتقويم المتبعة •

(المعلم فى التعليم الصناعى) :

● **وجاء الفصل السادس** محاولة لبيان المهام والمسئوليات الملقاة على عاتق المعلم كموجه تربوى وموجه قومى وكقائد فكر ورائد اجتماعى ولذلك يرى المؤلفان أن تتوفر فيه الصفات الآتية :

ـ الوعى بالأبعاد الجديدة للمجتمع •

- محبته لتلاميذه واستعداده للعمل والارتقاء بهم .
- قدرته على متابعة تطور مادته العلمية والاضافة اليها بما يتناسب مع التقدم التكنولوجى .
- تعاونه مع زملائه واستعداده للعمل بطريقة جماعية .

مشكلات المعلم فى التعليم الصناعى وتنقسم الى ثلاثة أنواع هى :

أ - مشكلات شخصية وقد لخصت فى الآتى :

- نظرة المجتمع الخاطئة للتعليم الصناعى حيث لا تزال ظالمة ، وصغر مرتبات العاملين به ، (وقد سبق التعليق على هذا الرأى عند الحديث عن الطالب ومشكلاته) .

- قلة فرص الترقية : وهذا دون شك لا يكون الا بالنسبة للمدرس الخامل وليس مشكلة عامة ، لأن الوزارة أعدت دراسات لتأهيل المدرسين العمليين والعلميين منذ سنوات وكثير منهم يتهرب من الالتحاق بها مع أنها تهيىء لهم أوضاعا أفضل وتؤدى الى تحسن فى الأداء وفى التقديرات التى تعتبر أساسا لكل ترقية فى الوقت الحاضر ...

ب - مشكلات مهنية :

أما المشكلات المهنية فيقول المؤلفان أن منها الارهاق بالعمل بسبب زيادة النصاب ، والصراع الطائفى بين العاملين ، وتمسك التفتيش بحرفية المناهج والتمارين والتربص بالخطأ ، وعدم توفر الحوافز ، وعدم وجود الفرصة لمتابعة النمو المهنى .

وبالنسبة لكل هذه المشكلات كم كان يكون مفيدا أن يعالجها الكتاب باقتراح الحلول العملية اللازمة فى حدود الامكانات الحالية حتى يأخذ بيد القارىء الى أبواب متفتحة للدراسة والاستنتاج ، **أما بالنسبة لمتابعة النمو المهنى** ففرصة واسعة فى برامج التأهيل والتدريب التى تعدها الادارات المركزية أو التى تنظمها المناطق التعليمية محليا ، غاية الأمر أنها تحتاج الى متابعة مستمرة.

ويتحدث الكتاب عن سياسة ذات أربعة أركان يجب أن تلتزم بها الدولة ازاء معلم المدرسة الصناعية وهى :

١ - اختيار المعلم على أساس علمى وخلقى واجتماعى .
٢ - ان يتم اعداده على قاعدة ثقافية عريضة خلال خطة مدروسة .
٣ - متابعته بالدراسات التجديدية وبرامج التدريب .
٤ - التشجيع والمكافأة بوضع الحوافز واتاحة الفرص للدراسات العالية والترقية .



(التخطيط للتعليم الصناعى) :

● **واختتم الكتاب بالفصل السابع عن التخطيط للتعليم الصناعى** ، وفى رأى المؤلفين أن التحليل الذى قدماه فى الفصول السابقة لا يكتمل الا بمحاولة رسم صورة مستقبلية لهذا التعليم تستمد خطوطها وأبعادها من أوضاع الحاضر وآمال المستقبل ويحددان أسس هذا التخطيط فى الآتى :

١ — أن تلتقى جهود كافة المؤسسات القائمة بالتعليم والتدريب الفنى ، ويتكامل مع تخطيط أنواع التعليم الأخرى ٠

٢ — أن يكون عملية مستمرة تستهدف استمرار التطوير لمواجهة أهداف الخطة والتقدم التكنولوجى ٠

٣ — أن يرتبط التخطيط بالواقع وظروفه وامكاناته ٠

٤ — التنسيق بين كافة الأجهزة والمؤسسات المسئولة عن خدمة التعليم الصناعى لتوفير القوى العاملة اللازمة ٠

وكم كان جميلا حينما عرض المؤلفان خطوطا بنـاءة لعمليـة التقويم فى تعليمنا الصناعى والمهنى ، ومن أهمها ما يأتى :

— ان تتنوع أساليب التقويم ٠

— ان يشترك فى التقويم والامتحانات رجال الصناعة فى التخصصات المختلفة ٠

— أن تستمر العملية الى ما بعد التخرج ، وذلك بابتكار كيفية تتبع الخريجين ويتطلب ذلك توثيق الصلة بين التعليم الصناعى والشركات والمؤسسات الصناعية ٠

— توحيد المستويات العلمية والمهارية لكل مهنة أو تخصص ، ثم وضع حـد أدنى لهذه المستويات ٠

٠٠٠ **والحقيقة** أن هذا الكتاب لا غنى عنه لكل راغب فى التعرف على التعليم الصناعى وأهميته البالغة فى عصرنا الحالى ٠

أخبار الرابطة

■ **قابل أعضاء مجلس ادارة الرابطة السيد الدكتور محمد حلمي مراد وزير التربية والتعليم** يوم ١٩٦٨/٣/٣١ لتحية سيادته ، وتقدموا بمذكرات وافية ، وبرنامج شامل برأى الرابطة فى الشئون التعليمية وأوضاع المعلمين. وتفضل سيادة الوزير بالتعليق عليها – بصفة مبدئية – وأرجأ تفصيل مناقشتها الى موعد سيحدده قبل نهاية ابريل ١٩٦٨ بمقر الرابطة .

■ قام بعض أعضاء مجلس ادارة الرابطة – فى النصف الأول من أبريل ١٩٦٨ – بزيارات للسادة الأساتذة عمداء وعميدات معاهد وكليات التربية (بالقاهرة) : للتشاور والبحث فى مشاركتهم بالرأى والتخطيط **للاحتفال بالعيد الفضى للرابطة** المقرر الاحتفال به فى ختام شهر يونية ١٩٦٨ ...

■ قامت الرابطة **برحلة علمية** الى وادى النطرون : فى يوم الجمعة ١٩٦٨/٤/١٢ .

■ التقى أعضاء مجلس ادارة الرابطة – فى مساء ١٩٦٨/٤/١٦ – مع جمعية محبى الفنون الجميله **فى ندوة مشتركة عن الفن والتربية** بنادى الجمعية بدعوة من مجلس ادارتها ، وذلك ردا على اللقاء الذى تم من قبل بنادى الرابطة : توثيقا بين الرابطة والهيئات الفنيه والعلميه ...

■ نظمت الرابطة **ندوة قومية لدارسة بيان ٣٠ مارس** : فى مساء الخميس ١٩٦٨/٤/١٨ . واشترك فى توجيه الحديث كل من : السيد الاستاذ محمد سليمان شعلان وكيل وزارة التربية والتعليم، والسيد الاستاذ صلاح عبدالمعطى أمين المكتب التنفيذى للاتحاد الاشتراكى : قسم قصر النيل .

■ يقوم السادة الزملاء **أعضاء الرابطة بالمنصورة** بتنفيذ **مشروع تقوية طلاب الثانوية العامة بالدقهلية** : بمجهودهم الذاتى تحقيقا للمسئولية التربوية التى يلتزم بها أعضاء الرابطة وفاء للمجتمع ...

HOMEROOM

By

Miss Fātma Hamza

The author of this paper points out that homeroom can be the best place for guidance and counseling in the school, and shows how it can help the student develop leadership qualities and discover his interests, abilities and skills through the program it offers.

Miss Hamza then gives a detailed account of the homeroom period : its length, its order in the school schedule, the way business is conducted during it as well as the qualifications of a successful homeroom sponsor.



STUDENT' ATTAINMENT IN SCIENCE IN THE PRIMARY SCHOOL

A Comparative Study

By

Dr. Mohammed Abdel Aziz Eid Affify

This is a survey of the writer's doctoral dissertation presented to the University of Oregon, U.S.A. in 1967. Dr. Affify compares the standard of attainment in the study of science between two random samples of primary school students in U.S.A. and U.A.R.

The author shows that students in U.S.A. excel their colleagues in U.A.R. in such attainment. The paper concludes by giving a number of suggestions that aim at raising the standard of attainment in U.A.R. schools.

THE PROBLEM OF PRIVATE LESSONS

By

Nagyullah Hamed El-Tāntawi

The author considers private lessons a healthy social phenomenon of today's Egyptian society. The paper is divided into four parts. The first part deals with the causes of the problem, the second gives the statistics of private lessons in the different subjects taught in the schools. In the third part the author discusses the different effects of this social phenomenon on the student, the teacher, and the school system. The last part of the paper makes it clear that private lessons cannot be got rid of at this stage of our social development.



ON THE WAY TOWARDS FINDING OUT THE TRUTH OF MENTAL MAKE-UP

By

Mohamed Yehya El-Aguizy

The author refers to a seminar that was held to discuss the structure of the intellect and says that the proceedings of that seminar have been published as papers in 1956, and 1957, and 1959.

The present paper deals with the structure of the intellect as given by Guilford — one of the participants in the seminar. Guilford gives three principles upon which he builds his theoretical model for the complete structure of human intellect. The three principles are :

1) The basic kind of process of structure.

2) The kind of material or content.

3) The kind of product.

The paper also draws a comparison between Guilford's model and that of Mendeléeff.

ACTION RESEARCH AND IN-SERVICE EDUCATION

By

Dr. Hassan El-Fiky

After giving a definition of action research, the author says that it has been widely recognized in the last fifteen years as a program of in-service education and that it has contributed much to the professional growth of teachers.

The first part of this paper deals with the development of the scientific movement in education. In the second part the author discusses the pros and cons of action research and its value to in-service education. In the last part, the importance of action research in the professional growth of Egyptian teachers is explained and some recommendations are forwarded.



OBSTACLES TO HIGH QUALITY IN PRIMARY EDUCATION

By

Mrs. Soad Mohammed Mahmoud

After a short introduction to the topic, the author says that the low standard of teaching in the primary school in the U.A.R. can be attributed to six causes. Mrs. Soad considers these as the main obstacles that prevent raising teaching quality in this type of school. The obstacles, the author says, are the feeling of inferiority attached to primary school teachers, their low salaries, over-crowded classrooms, the two-shift system of learning in these schools, population explosion, and the concept of applied education in this country.



SKILLS, AND FACTS

By

Dr. William Obeid

This paper challenges the present, native outlook to the teaching of Mathematics in our U.A.R. schools. The author advocates the modern point of view that emphasizes conceptual learning based on understanding rather than on mere attainment of facts and skills of the four operations.

To prove his point, the author refers to a rather "extreme" program suggested by a Cambridge Report on School Mathematics for Children from K-6.

EDUCATIONAL SERVICE
and Raising the Standard of Performance

By

Aziz Mohammed Habeeb

The writer discusses some of the steps taken in order to achieve this objective. This is followed by inquiring whether Educational Service Departments are doing this work properly. The author then deals with the problems of educational service and gives examples of these such as school magazines libraries, teaching aids, examinations and in-service training. Mr. Habeeb also gives other examples of pioneering experimentation in this field — experimentation that aims at raising the standard of performance.



PLANNING IN EDUCATION

By

Dr. Ibrahim Esmat Metawe'

The paper starts by a discussion of the concept of planning and shows the inevitability of educational planning in our Arab society. The author then ennumerates and discusses the objectives of educational planning in our society. It is also made clear that our educational policy must be in harmony with our planning for economic and social development and what they require of human power, educational standard and material resources. Educational planning, the author says, must have for its aim the development of the good Arab citizen.



PREPARATORY SCHOOL ENGLISH EXAMINATIONS IN THE LIGHT OF THE AURAL-ORAL APPROACH

By

Dr. Hanna Morcos

The author makes the point that the aural-oral approach is not strictly followed or applied in teaching in the preparatory schools besauce of a number of reasons which are ennumerated. The main cause of this state of affairs is the type of examinations administered in the preparatory stage.

The author, however, is hopeful and thinks that the aural-oral approach will be used in teaching only if we change our rigid, graphically oriented examinations. The present examinations are analysed, criticized and ways of testing according to the aural-oral approach are explained.

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, U.A.R.

Tel. 70686.

Editor :

AZIZ Moh. HABIB

Secretary : **Dr. Hussein S. Koura**

- Publishes Essays & Research Dealing with Education.
- Materials For Publications would be addressed to the Editor.
- Annual Subscription as Follows :

P.T. 84 : The Journal & membership.

P.T. 60 : The Journal.

P.T. 40 : Students.

P.T. 75 : Abroad.

Issued Quarterly : November — January — March — May.

JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue May 1968 Year XX

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

CAIRO, U.A.R.